

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

**ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:  
ЗМІСТ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ, ТЕХНОЛОГІЇ**

**Київ  
2014**

УДК 378.046-021.68:005.963.1]:37](477)  
ББК 74.58(4Укр)  
ПЗ2

**Колектив авторів:** *Є. Р. Чернишова, В. П. Ляхоцький, І. Ю. Регейло, Н. В. Гузій, О. Л. Ануфрієва, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, О. С. Снісаренко, Г. О. Штомпель, М. О. Чернишова.*

**Рецензенти:**

- Євтух М. Б.** — академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;  
**Олійник В. В.** — дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

ПЗ2 Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». — К.: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. — 318 с.

ISBN 978-966-288-054-0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У посібнику розглядаються концептуальне бачення й законодавче відображення післядипломної освіти, особливості змісту післядипломної підготовки науково-педагогічних кадрів, управління їхнім професійним розвитком тощо.

Особлива увага приділяється формуванню кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти в контексті реалізації державної кадрової політики (тенденції, сутність і структура, освітній та креативно-аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму та європейського досвіду). Посібник може стати у нагоді науковцям, аспірантам, керівникам навчальних закладів, педагогам, усім, хто цікавиться питаннями підготовки фахівців в системі ППО.

УДК 378.046-021.68:005.963.1]:37](477)  
ББК 74.58(4Укр)

*Схвалено і рекомендовано до друку вченою радою  
Державного вищого навчального закладу  
«Університет менеджменту освіти» НАПН України  
(протокол №9 від 18 грудня 2013 р.)*

© Є. Р. Чернишова, В. П. Ляхоцький, І. Ю. Регейло,  
Н. В. Гузій, О. Л. Ануфрієва, В. І. Саюк,  
М. І. Скрипник, О. С. Снісаренко,  
Г. О. Штомпель, М. О. Чернишова, 2014.

ISBN 978-966-288-054-0

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БО	– безперервна освіта
ВНЗ	– вищий навчальний заклад
ВО	– вища освіта
ЄС	– Європейський Союз
ЄСК	– Європейська система кваліфікацій
ЄПВО	– Європейський простір вищої освіти
ЕСПВ	– Експериментальні стандарти професійного вдосконалення
ІППО	– Інститут післядипломної педагогічної освіти
ІПОПП	– Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк)
ІКТ	– інформаційно-комунікаційні технології
ISCO	– Міжнародна стандартна класифікація трудових занять
КП	– класифікатор професій
МОНУ	– Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України
МСКО	– Міжнародна стандартна класифікація освіти
НАН	– Національна академія наук
НАПН	– Національна академія педагогічних наук України
НДР	– науково-дослідна робота
НПП	– науково-педагогічні працівники

- ОІППО – Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
- ОД – освіта дорослих
- ПЗ – професійне зростання
- ПК – підвищення кваліфікації
- ППО – післядипломна педагогічна освіта
- РЄ – Рада Європи
- СКР – система кадрової роботи
- СППОУ – система післядипломної педагогічної освіти України
- ТЕСЕ – Тезаурус для освітніх систем у Європі
- УМО – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- ЦІППО – Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	7
<b>Розділ 1. ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b> .....	13
1.1. Тенденції формування національного кадрового потенціалу і державна кадрова політика в системі післядипломної освіти .....	13
1.2. Сутність і структура кадрового складу навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти та основні стадії його формування .....	28
1.3. Освітній потенціал післядипломної педагогічної освіти: актуальні проблеми та перспективи розвитку .....	47
1.4. Креативно-аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму викладачів закладів післядипломної освіти .....	60
Реферативний зміст першого розділу .....	76
Література до першого розділу .....	81
<b>Розділ 2. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА Й ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ</b> .....	87
2.1. Тенденції підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: історичний аспект .....	87
2.2. Концептуальне бачення й законодавче відображення післядипломної освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів .....	110
2.3. Проблеми первинної стандартизації пошуку НПП довершеності: Примірні секторальні рамкові стандарти та Експериментальні стандарти професійного вдосконалення .....	135

Реферативний зміст другого розділу .....	163
Література до другого розділу .....	165
<b>Розділ 3. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ .....</b>	<b>173</b>
3.1. Закономірності та принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти .....	173
3.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти ...	194
3.3. Компетентнісний підхід у підготовці науково-педагогічних кадрів і сукупність компетентностей сучасного викладача системи післядипломної педагогічної освіти .....	209
Реферативний зміст третього розділу .....	222
Література до третього розділу .....	224
<b>Розділ 4. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>229</b>
4.1. Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму науково-педагогічних кадрів .....	229
4.2. Від інноваційних форм до творчого наукового середовища .....	253
4.3. Координація професійного самозростання науково-педагогічних кадрів .....	272
Реферативний зміст четвертого розділу .....	292
Література до четвертого розділу .....	295
<b>ПІСЛЯМОВА .....</b>	<b>309</b>
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>315</b>

## ПЕРЕДМОВА

Нині постала потреба приведення національних євроінтеграційних намірів щодо розвитку системи вищої освіти у відповідність з перспективами національного розвитку. У цьому контексті особливої ваги набуває діяльність системи післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО), яка надає високопрофесійні високоякісні послуги з підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників, здатних забезпечувати функціонування галузі в сучасних ринкових умовах.

Післядипломна педагогічна освіта є однією з ключових складових системи неперервної професійної освіти, однак відрізняється від вищої освіти органічним поєднанням перепідготовки, підвищення кваліфікації з методично-консалтинговими функціями, які закріплені за нею в умовах реалізації концепції неперервної освіти впродовж життя. Перехід до стратегії ефективного використання та розвитку науково-педагогічного потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти зумовлює модернізацію сучасної інституціональної структури з урахуванням актуальних суспільно-економічних умов і принципів професійної діяльності. Це простежується в контексті Болонського і Копенгагенського процесів, Лісабонської стратегії формування європейського простору вищої освіти та результатів наукових досліджень, що здійснюються в цьому напрямі.

Виступаючи осередком інтелектуальних ресурсів суспільства, науково-педагогічні працівники навчальних закладів системи ППО є формуючим чинником конкурентоздатності вищої освіти. Тому, одним із стратегічних завдань національного суспільного розвитку є формування й ефективне використання потенціалу цієї категорії працівників шляхом удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної

педагогічної освіти (змісту, організаційних форм, технологій) з урахуванням гармонізації основних параметрів їхнього професійного розвитку.

Дослідження теорії і практики підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти зумовило врахування різних аспектів її реалізації (філософського, психологічного, педагогічного, соціального), а також звернення до науково-методичних джерел означеної тематики та наукових праць В. Андрущенко, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Дмитренка, В. Кременя, В. Лугового, Л. Лук'янової, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Савченко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Л. Хоружої, М. Ярмаченка та ін.

Сучасний розвиток вітчизняної педагогічної науки в напрямі підвищення професіоналізму науково-педагогічних кадрів у системі ППО визначається взаємодією різних чинників, а саме: посиленням уваги до досліджень з проблеми формування національного кадрового потенціалу; традиційно методології конструювання змісту, форм і методів професійної діяльності науково-педагогічних працівників; розвитку вітчизняної педагогіки, зокрема теорії та методики професійної освіти; розроблення нових підходів до розв'язання проблеми зростання професіоналізму науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів тощо.

Зазначене зумовлює необхідність розв'язання суперечностей, що мають місце в теорії та практиці підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема між:

- динамічним оновленням пріоритетів розвитку післядипломної педагогічної освіти та недостатнім рівнем сформованості науково-педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів;
- сучасною компетентісною парадигмою розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників та недостатнім рівнем розробленості теоретико-методичних засад формування науково-педагогічного потенціалу вищої освіти;



- рівнем професійної підготовки науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти та недостатньою готовністю до забезпечення міждисциплінарної спрямованості підвищення їхнього професіоналізму;
- потребою розширення освітніх послуг навчальних закладів системи ППО та відсутністю мотивації щодо підвищення професіоналізму науково-педагогічних кадрів тощо.

Актуальність розв'язання проблеми вдосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти, її недостатня методологічна розробленість, потреба вдосконалення змісту, організації та технологій означеного напрямку, а також визначені завдання згідно з планом науково-дослідних робіт ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України за темою «Теоретико-методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти» (номер державної реєстрації 0112U000666) зумовили розроблення змісту на написання колективного посібника ***«Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології»***.

У посібнику розглядаються об'єкт, предмет і методи дослідження в рамках зазначеної науково-дослідної теми, концептуальне бачення й законодавче відображення післядипломної освіти, особливості змісту післядипломної підготовки науково-педагогічних кадрів, управління професійним розвитком науково-педагогічних кадрів тощо.

Особлива увага приділяється формуванню кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти в контексті реалізації державної кадрової політики (тенденції, сутність і структура, освітній та креативно-аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму). Значущість посібника підкреслена висвітленням різноманітних аспектів організації постдипломної підготовки науково-педагогічних кадрів відповідно до нового осмислення теоретико-методичних засад післядиплом-

ної освіти в контексті національних законодавчих і регуляторних документів за міжнародної інтеграції з урахуванням суспільних цінностей морального, правового, економічного та естетичного виховання.

В передмові обґрунтовано актуальність та доцільність розв'язання проблеми вдосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти, виокремлено суперечності, що мають місце в теорії та практиці підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти (*Чернишова М. О.*). У першому розділі проаналізовано й узагальнено рівень наукової розробленості теорії і практики підготовки науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти, сучасні напрями її реалізації в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції, а також обґрунтовано концептуальні основи, сучасні тенденції формування національного кадрового потенціалу, а також особливості формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти (*Чернишова Є. Р.*). Проаналізовано та узагальнено актуальні проблеми формування науково-педагогічного потенціалу післядипломної педагогічної освіти та перспективи його зростання (*Ляхоцький В. П.*), визначено креативно-аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму (*Гузій Н. В.*).

В другому розділі висвітлено істотні ознаки концептуального бачення такої освіти й підготовки зіставляються із законодавчим відображенням у контексті професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників, зокрема можливостей стандартизації (*Штомпель Г. О.*). На основі теоретичного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду визначено ключові проблеми, які виникли на етапі входження до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору в системі підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (*Регейло І. Ю.*).

Третій розділ висвітлює закономірності та принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних

працівників у системі післядипломної освіти як пізнавальні, світоглядні, прагматичні й технологічні настанови, загальні методологічні налаштування значущі не лише інституційно, а й вагомі для глибокого опрацювання та всебічного знання конкретної досліджуваної системи (*Скрипник М. І.*). Другий аспект розгляду стосується прояснення організаційно-педагогічних умов реалізації змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти (*Саюк В. І.*). Теоретичні реконструкції структурних елементів наукової та викладацької діяльності, аналіз сукупностей компетентностей сучасного викладача системи післядипломної педагогічної освіти (*Саюк В.І.*) – третій аспект пропонованого аналізу.

В четвертому розділі відображено бачення професійного розвитку як формування професійності суб'єкта постдипломних кваліфікацій та обмежено експертним, кваліфікаційним, менеджеристським, стадіальним та соціокультурним підходами до професіоналізму науково-педагогічних працівників, які поєднують освітню та дослідницьку (або науково-технічну) діяльність (*Штомпель Г. О.*); виокремлено інноваційні форми, методи й технології їх професійного розвитку в навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти (*Ануфрієва О. Л., Снісаренко О. С.*); встановлено особливості управління за провідних концептуальних схем професійного вдосконалення та проаналізовано можливість застосування базових способів координації, її процеси за типами й кластерами залежностей та механізми, а також визначено стратегію, способи, чинники, засоби й стиль координування професійного самозростання науково-педагогічних працівників (*Штомпель Г.О.*); зібрані в посібнику матеріали узагальнено в післямові (*Чернишова М. О.*).

Методичний апарат посібника обіймає резюме за рубриками розділу, тлумачення основних понять, бібліографічні посилання, а також словник ключових термінів. У такій редакції, на думку авторів, він буде корисним для

носіїв постдипломних кваліфікацій, слухачів очно-дистанційних курсів підвищення кваліфікації Університету менеджменту освіти, керівників і організаторів післядипломної педагогічної освіти та розробників освітньої політики в рамках національної та міжнародної співпраці вищих навчальних закладів.

## **РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

У розділі проаналізовано й узагальнено рівень наукової розробленості теорії і практики підготовки науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти, сучасні напрями її реалізації в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції, а також обґрунтовано концептуальні основи, сучасні тенденції формування національного кадрового потенціалу, а також особливості формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти (*Чернишова Є. Р.*).

Проаналізовано та узагальнено актуальні проблеми формування науково-педагогічного потенціалу післядипломної педагогічної освіти та перспективи його зростання (*Ляхоцький В. П.*), визначено креативно-аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму (*Гузій Н. В.*).

### **1.1. Тенденції формування національного кадрового потенціалу і державна кадрова політика в системі післядипломної освіти**

Дослідження світового досвід реалізації трансформаційних процесів в напрямі формування кадрового потенціалу вищих навчальних закладів відіграє дедалі більшу роль у розв'язанні сучасних проблем і завдань педагогічної науки та практики, зокрема теорії та методики професійної освіти. Таке спрямування пов'язано з переходом розвинутих країн на новий рівень розвитку, що характеризується інтелектуалізацією професійної діяльності людини. Провідні країни вже давно розглядають науку, передусім, як стратегічну сферу, від результативності розвитку якої залежатиме, чи втримається держава в авангарді світової економіки. Це означає постійне оновлення спектра освітніх послуг, технологій їх

вироблення, що потребує постійного розвитку кадрових ресурсів та збільшення продуктивності професійної діяльності працівників навчальних закладів<sup>1</sup>.

Знання стають первинним джерелом вартості – від їх якості залежить результативність професійної діяльності. Інтелектуальні ресурси суспільства знаходяться в постійному циклічному процесі відтворення, супроводжуючи національний розвиток держави. Цей рух відбувається за спіраллю, де на кожному витку не тільки збільшується кількість цих знань та інтелектуальних ресурсів, а й змінюється їх якість. При цьому необхідною для національного розвитку є ідея відповідності інтересів суспільства професійним, інтелектуальним і творчим можливостям кожного працюючого для їх задоволення. Нині, на думку В. Рижих, світовою тенденцією означеного напрямку розвитку вважається єдність науково-технічної політики суспільства з промисловою й економічною<sup>2</sup>. Тому формування національного кадрового потенціалу ВНЗ, як один із напрямів їх розвитку, має базуватися як на суспільній потребі розвитку цього напрямку з урахуванням позитивного зарубіжного досвіду реалізації означених процесів.

Початок третього тисячоліття змінив погляд людства на завдання освіти. Стало зрозуміло, що науково-технічний прогрес не в змозі розв'язати суспільні проблеми, і дійсно найважливішою цінністю у сучасному світі є людина, здатна раціонально підходити до розв'язання глобальних проблем людства. У процесі формування такої людини головна роль належить освіті, зокрема системі вищої освіти. Сучасні соціологи наголошують на існуванні двох протилежних суспільних процесів – підкрес-

---

<sup>1</sup> Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського союзу та України у перспективних вимірах / Н. Г. Ничкало // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. 22–24 квіт. 2009 р. — К. ; Житомир, 2009. — С. 122–134.

<sup>2</sup> Рижих В. М. Державне управління науково-технічним прогресом: економічні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра наук з держ. упр. : 25.00.05 «Галузеве управління» / В. М. Рижих. — К., 1999. — 36 с.

лення індивідуальності сучасної людини і розквіт індивідуалізму.

З одного боку, людина прагне посилити власні відмінності, щоб захистити свою індивідуальність, а з іншого – сучасність вимагає поставити спільність на чолі соціальних цінностей, що сприятиме більшій збалансованості і гармонійності суспільного життя. Прийняття відмінностей і прагнення спільності виступають важливими напрямками і характерними особливостями європейського суспільного розвитку.

Процеси, які відбуваються у світі, переконливо свідчать про те, що глобалізація, зокрема стратегія європейської освітньої інтеграції, стає невід’ємною складовою буття сучасної цивілізації. Академік В. Ю. Биков як ознаку сучасного етапу розвитку навчальних закладів узагальнює і деталізує принципи відкритої освіти і відкритих навчальних середовищ: свобода вибору, гнучкість, інваріантність і незалежність навчання в часі, екстериторіальність навчання, еквівалентність і сертифікати про освіту, стартовий рівень знань, гуманізація й інтернаціоналізація навчання, пріоритетність педагогічного підходу досконалості побудови навчального середовища, економічна привабливість, несуперечність, легітимність, престижність тощо<sup>3</sup>.

Розвиток освітніх процесів і систем зумовлює пошук нових резервів і шляхів підвищення їх результативності, що потребує залучення більш потужного ресурсу. На думку багатьох науковців, таким вагомим ресурсом є людина з її професійним потенціалом і здатністю до саморозвитку. Саме людський ресурс розглядається нами як такий, що може забезпечити підвищення результативності функціонування соціально-педагогічних систем, зокрема системи ППО.

Більшість дослідників погоджуються з думкою, що означені процеси — це безперервний процес у розвитку людства ХХІ ст., який актуалізує проблему його вижи-

<sup>3</sup> Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : моногр. / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.

вання. Уперше загострив цю проблему Т. Мальтус у праці «Досвід про закон народонаселення» (1798 р.).

На початку ХХ ст. з цієї проблеми з'являються системні дослідження, зокрема особливий інтерес викликають праці В. Вернадського, В. Соловйова, С. Булгакова, П. Флоренського, М. Мойсеєва, Дж. Форрестера і А. Печчеї<sup>4</sup>.

Активізація процесів глобалізації значно змінює світогляд світу, збільшується взаємозалежність усіх сфер суспільного життя, зростає взаємний вплив на розвиток держав одна на одну, актуалізуються власні національні інтереси та суверенітет. Кульмінацією цього руху є інтелектуальна, духовно-просвітницька революція, яка зумовлює новий суспільний лад, а в ширшому розумінні — розвиток нової світової цивілізації. Перехід розвинених країн до ери інформаційного суспільства свідчить, що нині досягти високого рівня технологічності та виграти конкурентну боротьбу у будь-якій сфері професійної діяльності людини неможливо тільки за рахунок науково-технічного прогресу як форми розвитку.

Поняття прогресу пов'язано з теорією соціального розвитку, що в загальному плані характеризує спрямований і незворотний процес розвитку суспільства, який наближає його до кращого стану. Одним із сучасних напрямів розвитку національного кадрового потенціалу в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції стало формування в економіках провідних країн світу нового механізму саморозвитку — національних інноваційних систем, у межах яких зароджуються та реалізуються освітні інновації. Незважаючи на національні відмінності, загальною рисою усіх без винятку національних інноваційних систем є лідерство у забезпеченні трьох пріоритетів розвитку: науки, освіти та наукоємного виробництва.

Значна роль у цьому відводиться професійній діяльності людини, а також виробленню рекомендацій

<sup>4</sup> Виханский О. С. Менеджмент: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 3-е изд. — М. : Гардарики, 2000. — 366 с.



з реалізації програм зайнятості населення як одного із напрямів поліпшення кадрового забезпечення його професійної діяльності, що потребує розв'язання, зокрема, таких питань: розроблення заходів стабілізації професійної сфери через створення додаткових робочих місць, внутрішньогалузевий перерозподіл зайнятості працівників, професійної орієнтації населення, а також підвищення кваліфікації працівників та розроблення заходів соціального захисту тощо<sup>5</sup>.

Ускладнені соціально-економічні умови праці, самостійні організаційні структури, ринкові відносини потребують уважнішого ставлення до проблем формування національного кадрового потенціалу в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції через регулювання професійної поведінки сучасного працівника. Важливим напрямом формування кадрового потенціалу через розвиток мотиваційних процесів є вивчення потреб працівників і вироблення на цій основі ефективної системи стимулів та їх адаптації до нових умов професійної діяльності, а також гуманізація праці, розвиток якої зумовили появу нових умов і форм професійної діяльності працівників.

Цікаві наукові ідеї в напрямі розвитку гуманізації професійної діяльності працівників, як одного із напрямів формування кадрового потенціалу, містять праці М. Вітке, В. Добриніна, А. Макаренка, О. Савченко, В. Сухомлинського у яких розглядалися питання формування колективу, колективної праці, співвідношення лідерства та керівництва. Завдяки цим ученим було закладено наукові основи розвитку теорії формування колективу<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Провідні фактори концептуального впливу на управління освітніми процесами // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сушенко (гол. ред.) та ін. — Запоріжжя. — 2009. — Вип. 56. — С. 373–379.

<sup>6</sup> Савченко О. О. Механізми державного регулювання науково-технологічного та інноваційного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. екон. наук: 08.02.02 «Економіка та управління науково-технічним прогресом» / О. О. Савченко. — К., 2005. — 22 с.

Нині одним із провідних напрямів світового розвитку та національних перетворень стає усвідомлення законів системно-циклічної динаміки розвитку суспільства, що ґрунтуються на результатах досліджень закономірностей становлення багатовимірного світу. Водночас ці закони визначають його стан, ритм і конфігурацію відносин між суспільною системою та окремими її сферами (рівнями, підсистемами, структурами). Загальновідомо, що стійкий стан розвитку суспільства у процесі інтенсивного відтворення забезпечують незмінність соціальних відносин і здатність змінювати життєво важливі параметри, що підвищують організованість, ефективність відтворювання, здатність протидіяти ентропійним процесам<sup>7</sup>.

Сучасний етап розвитку людства, зумовлений суб'єктивними закономірностями соціального розвитку, характеризується появою нових цінностей у суспільстві. Простір людського буття постає в зовсім інших вимірах. Так, проблеми сутності національної ідеї людиноцентризму в суспільстві і державі широко обговорюються в різних аудиторіях, у науковому та інформаційному просторі. Кардинальні зміни у світогляді людини, її психології, свідомості не менш важливі, ніж зміст матеріального, побутового життя суспільства. Людиноцентризм у розумінні філософії творення людини (конкретної, живої, енергійно напруженої) – це діяльність, зумовлена єдністю розуму і душі. Ідеї людиноцентризму актуалізують розвиток людини через її унікальність поза будь-яких логічно визначених конструкцій<sup>8</sup>.

Виявлення цінностей (до основної групи цінностей належать: освіта, матеріальний добробут, рівність, справедливість, здоров'я, безпека тощо) і суб'єктивних закономірностей соціального розвитку дає змогу проводити

---

<sup>7</sup> Андрущенко В. П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі / В. П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні. — К., 2007. — Т. 4. — С. 36–37. — (Серія «Педагогіка і психологія вищої школи»).

<sup>8</sup> Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. — К. : Грамота. 2003. — 216 с.

найсприятливішу для суспільства політику в напрямі використання людських ресурсів і формування суспільно значущого кадрового потенціалу. Одним із орієнтирів формування кадрового потенціалу у контексті європейської інтеграції є цілеспрямований рух до сучасних цивілізованих структур і станів, підґрунтя забезпечення якого містяться у свідомості та ціннісних орієнтаціях.

Інтеграція освітніх процесів, пов'язана з потоком культурних досягнень та інформацією про культурні події в усьому світі, освітня продукція і послуги, що продаються й поширюються по всьому світу, тісно переплетені з культурним контекстом соціалізації особистості. Будь-яка культурна діяльність пов'язана зі станом розвитку соціальних інститутів, рівнем освіченості особистості в суспільстві. Водночас розширення транснаціональної освіти виводить на перший план проблеми взаємозв'язку між рівнем загальної культури особистості, євроінтеграційними процесами та рівнем розвитку системи вищої освіти.

Шляхи суспільного розвитку через євроінтеграційні зрушення передбачають багатоваріантність реалізації соціальних процесів і базуються на багатовимірності сучасного світу. Важливого значення набувають поняття «багатовимірність розвитку» і «багатоваріантність розвитку» як показники стану суспільства, які досліджено в межах неklasичної соціології, що дістала теоретичне обґрунтування у працях А. Субетто<sup>9</sup>. Аналіз концепцій соціалізації в контексті європейської інтеграції свідчить про те, що всі підходи до цього феномену так чи інакше пов'язано з визначенням ролі самої людини в означеному процесі. Людина, що активно самореалізується й розвивається, стає не тільки об'єктом і суб'єктом соціалізації, що засвоює соціальні норми і культурні цінності, а й особистим потенціалом розвитку суспільства, його кадровим потенціалом.

---

<sup>9</sup> Субетто А. И. Система управления качеством в вузе. Модель: материалы X Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика» / под науч. ред. Н. А. Селезнёвой, А. И. Субетто. — М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2002. — 25 с.

Система освіти, як один із соціальних інститутів, виконуючи замовлення суспільства й окремих соціальних груп, впливає на соціалізацію суспільства, зокрема на процеси комунікації й самореалізації людини у сфері її продуктивної професійної діяльності. Сучасний етап розвитку системи ППО характеризується інтеграцією освітньої діяльності у європейський і світовий інформаційний простір, що актуалізує зміцнення її активної позиції щодо формування кадрового потенціалу як стратегічного кадрового ресурсу розвитку системи вищої освіти.

Необхідність цих процесів зумовлена європейською орієнтацією України, загалом, і входженням України в європейське освітнє і наукове поле зокрема. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу<sup>10</sup>.

Успіх радикальних перетворень в Україні залежить, насамперед, від ефективного кадрового потенціалу всіх соціальних інститутів, тобто від комплектування їх висококваліфікованими кадрами, спроможними забезпечити економічний і соціальний розвиток держави. Невід'ємними структурними елементами системи ППО як соціально-педагогічної системи є навчальні заклади, групи людей та окремі особистості, що впливають на характер зв'язків і стосунків окремих підсистем, на їх функціонування й розвиток. Розвиток системи ППО підпорядковано глобальній меті, а функціонування (діяльність) її підсистем та елементів – виконанню локальних завдань, які узгоджуються з завданнями стратегічного розвитку.

На думку академіка В. Олійника, стан підготовки кадрів для системи ППО нині співвідноситься з європейськими вимогами. Забезпечення її ефективності в цілому та окремих складових є процесом збереження цілісності

---

<sup>10</sup> Болонський процес у фактах і документах / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болобаш, В. Д. Шинкарук [та ін.]. — К. — Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2003. — 52 с.

системи, визначеності й переведення в новий якісний стан за умов наявності відповідних ресурсів. За цих умов реформування системи ППО ставиться в пряму залежність від рівня соціально-гуманістичної зрілості суспільних стосунків у кожному навчальному закладі та його освітній структурі. Такий підхід потребує конкретного визначення концептуальних засад ефективної професійної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу на чітко визначеній теоретичній і науково-методичній основі<sup>11</sup>.

Результати дослідження сучасних напрямів формування національного кадрового потенціалу в умовах відкритості освітніх систем є основою для виявлення й узагальнення особливостей формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО, а саме: рівень взаємовпливу інтеграційних процесів; специфіка глобальних освітніх процесів у межах нової моделі реформування та реструктуризації системи вищої освіти; забезпечення самореалізації кожної особистості з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин (соціальних, економічних, політичних, духовних, екологічних) тощо.

Проте основною особливістю формування кадрового потенціалу цих навчальних закладів є специфіка професійної діяльності їх персоналу, зокрема тієї його частини, що забезпечує підвищення професійного рівня працівників освітньої галузі в розвиненому навчальному середовищі. Поєднання об'єктивності і суб'єктивності в управлінні окремими складовими системи ППО акцентує увагу саме на забезпеченні самореалізації як працівників освітньої галузі, так і науково-педагогічних працівників навчальних закладів з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин.

Критерієм визначення рівня самореалізації цих працівників є відтворення та реалізація кадрового потенціалу навчальних закладів. Формування кадрового по-

---

<sup>11</sup> Олійник В. В. Сучасні підходи до розвитку кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2010. — № 2. — С. 3–7.

тенціалу навчальних закладів системи ППО, на нашу думку, передбачає реалізацію низки заходів, зокрема: дотримання принципів демократичного добору кадрів; забезпечення умов професійного просування кожної особистості за її діловими якостями, постійного підвищення професійного рівня; забезпечення професійного зростання працівників, систематичне оновлення науково-педагогічних кадрів; упровадження заходів поміркованого контролю за діяльністю науково-педагогічних кадрів тощо.

Виходячи з вимог сучасного стану розвитку суспільства, кадрова політика державних інститутів має базуватися на таких принципах: дотримання норм трудового законодавства; демократичності; відкритості; послідовності; справедливості, рівності та відсутності дискримінації. Дотримання цих принципів відбувається у процесі:

- визначення основних вимог до професійної діяльності персоналу з урахуванням чинної нормативно-правової бази;
- розроблення концептуальних засад оплати праці працівників, матеріального та морального стимулювання їхньої ефективної професійної діяльності з урахуванням стратегії розвитку;
- управління людськими ресурсами;
- виявлення раціональних шляхів залучення, використання і збереження персоналу, надання працівникам соціальної допомоги;
- поширення комунікаційних і комунікативних процесів;
- упровадження оптимальних моделей і технологій ротації персоналу;
- забезпечення комфортних умов розвитку персоналу, доступності професійного навчання та підвищення наявного рівня кваліфікації;

- формування високого рівня корпоративної культури персоналу та забезпечення позитивного іміджу тощо<sup>12</sup>.

Державна політика щодо вищої освіти проводиться в напрямі зростання самостійності навчальних закладів й самодостатності особистості, її творчої активності з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти упродовж життя, соціальних, технологічних і соціокультурних змін у суспільстві. Реалізація такої політики забезпечить умови для високоякісної професійної діяльності персоналу цих навчальних закладів, продовження їхнього професійного зростання, а також соціальний захист. Це зміцнить демократичні основи громадянського суспільства і прискорить його розвиток, активізує процеси формування кадрового потенціалу в умовах європейської освітньої інтеграції, сприятиме національній самоідентифікації особистості, підвищить її громадянський авторитет, а також статус громадянина України у міжнародному соціокультурному середовищі.

У наукових і фахових джерелах термін «кадрова політика» має широке й вузьке тлумачення, а саме: система принципів і норм, які встановлюють використання людського ресурсу з урахуванням стратегії діяльності організації; набір конкретних правил та обмежень, що реалізуються у процесі взаємодій між співробітниками та взаєминах між працівниками та організацією<sup>13</sup>.

У теоретичному обґрунтуванні й визначенні змісту державної кадрової політики в національній системі ППО, на нашу думку, доцільно, розробити сучасну кадрову доктрину як реалізацію вихідної концептуальної ідеї розвитку з урахуванням філософії людиноцентризму. Наявність кадрової доктрини розвитку забезпечить

---

<sup>12</sup> Войтович Р. В. Сучасна парадигма реалізації кадрової політики, як інструменту побудови сильної держави / Р. В. Войтович // Стратегія державної кадрової політики – основа модернізації країни : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. за міжнар. участю: до 15-річчя галузі науки «Державне управління» (31 трав. 2012 р. м. Київ). — К. : НАДУ, 2012. — 572 с. — С. 428–429.

<sup>13</sup> Беляцкий Н. П. Управление персоналом: учеб. пособие / Н. П. Беляцкий, С. Е. Велесько, П. Ройш. — Минск : Интерпрессервис, Экоперспектива, 2004. — 350 с.

гармонійне поєднання інтересів людини й держави (держава створює комфортні умови для професійної діяльності, а людина вибирає особистий план розвитку і сферу професійної діяльності), що відповідає вимогам сучасного демократичного суспільства та забезпечує ефективну кадрову політику.

Одним із прояв зовнішнього впливу на основні принципи та зміст державної кадрової політики став перехід до ринкової економіки, що змушують кожну організаційну структуру (організацію) приділяти значну увагу довгостроковим аспектам кадрової політики, науково обґрунтованого планування. За цих умов найгострішою проблемою є розроблення нової кадрової політики в освітній сфері, зорієнтованої на соціальне управління та пріоритет і вагомість соціальних цінностей як формувальних чинників соціальної політики.

Під державною кадровою політикою в системі ППО ми розуміємо національну стратегію формування, розвитку й раціонального використання кадрового потенціалу з урахуванням загальнодержавного спрямування соціальної політики. Основною метою державної кадрової політики в системі ППО є формування високопрофесійного, стабільного, збалансованого кадрового потенціалу, досягнення якої забезпечить розв'язання низки завдань щодо якісної підготовки науково-педагогічних кадрів.

Державна кадрова політика в системі ППО вирізняється багатосуб'єктністю й поліоб'єктністю – наявністю різних аспектів спрямованості управлінського впливу при регулюванні кадрових процесів, які визначено кадровою стратегією кожного навчального закладу. Стратегія управління персоналом цих закладів — це довгостроковий план дій, спрямований на підвищення ефективності системи управління персоналом і досягнення стратегічної мети його діяльності<sup>14</sup>.

Концепція державної кадрової політики в системі ППО – це основа, стрижень державної кадрової політи-

<sup>14</sup> Олійник В. В. Загальна стратегія ППО / В. В. Олійник // Управління освітою. — 2010. — № 7, 8. — С. 11–13; 3–6.



ки в освітній галузі. На нашу думку, доцільно виробити кілька варіантів концепції кадрової політики важливі для найкращого забезпечення державної стратегії, що постійно вдосконалюється та модифікується з урахуванням наукових і технологічних інновацій, перспективами розвитку суспільства. Характерними рисами сучасної ДКП у системі ППО є науковість, демократичність, реалістичність, комплексність, багаторівневність, перспективність тощо. З характерними рисами державної кадрової політики в системі ППО тісно пов'язані принципи державної кадрової політики, які мають об'єктивну природу, впливають із закономірностей кадрової діяльності, закономірностей кадрової діяльності, мають конкретно-історичний характер і можуть змінюватися відповідно до умов<sup>15</sup>.

Механізм реалізації державної кадрової політики в системі ППО дотепер недостатньо досліджено. На нашу думку, реалізація державної кадрової політики в системі ППО – це діяльність навчальних закладів, спрямована на кадрове забезпечення розвитку освітньої галузі, яка базується на концепції державної кадрової політики, нормативно-правовій базі, сучасних методах і технологіях. На нашу думку, пріоритетом залишається створення законодавчої та нормативно-правової основи, здатної забезпечити належне регулювання державної кадрової політики, у цілому, і в системі післядипломної педагогічної освіти зокрема. За останні роки було чимало зроблено в царині нормативно-правового забезпечення роботи з державними службовцями. Щодо цього, насамперед, необхідно ухвалення відповідного закону «Про післядипломну освіту». Проте нам видається, що основною проблемою у сфері нормативно-правового забезпечення такої політики в системі ППО є відсутність системного підходу до розроблення необхідного нормативно-правового забезпечення, функціонування якого спрямовано на

---

<sup>15</sup> Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : моногр. / В. В. Олійник. — К. : Міленіум, 2003. — 594 с.

формування, розвиток та ефективне використання кадрового потенціалу освітньої галузі.

Сучасні технології, методи й форми, процедури підготовки науково-педагогічних працівників системи ППО становлять важливу частину як корпоративної культури, так і загальної культури суспільства. У кадровій роботі необхідно підсилити увагу до використання сучасних методів і форм цієї роботи. Якщо рівень суспільної культури у цій сфері зберігається порівняно низьким, то держава, як головний суб'єкт державної кадрової політики, має докласти особливих зусиль до цієї роботи. Кадрова політика, здійснювана різними суб'єктами, має залишатися в межах, установлених у ДКП для найбільш цілеспрямованого використання кадрового потенціалу суспільства<sup>16</sup>.

Сучасна реформа системи ППО має привести до створення такої системи підготовки науково-педагогічних кадрів, яка дасть змогу всім членам суспільства систематично оволодівати необхідними знаннями та навичками. Цілком доречним тут може бути використання як нашого історичного, так і сучасного зарубіжного досвіду. З огляду на світовий досвід не можна допускати зменшення ролі держави в керівництві системою освіти, так само, як і зниження рангу інституту освіти в системі соціально-економічних пріоритетів. Розрив зв'язків між освітою, наукою, культурою й економікою та обмеження прав і свобод громадян у освітній сфері не сприятиме розвитку суспільства<sup>17</sup>.

Залучення наукового апарату до розроблення ДКП в системі ППО, на нашу думку, можливе за двома головними напрямками:

- розширення спектра наукових досліджень з кадрових проблем у напрямі результативного формування та використання кадрового потенціалу;

<sup>16</sup> Чернишова Є. Р. Кадрова політика як пріоритет стратегії розвитку навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти / Є. Р. Чернишова // Післядипломна освіти в Україні. — 2012. — № 1. — С. 10–14.

<sup>17</sup> Якухно І. І. Теоретико-методичні основи управління інноваційним розвитком післядипломної педагогічної освіти регіону : моногр. / І. І. Якухно. — Житомир : Полісся, 2011. — 536 с.

- підвищення рівня інформаційно-технологічного забезпечення через розроблення та впровадження методології, що ґрунтується на єдиних критеріях, стандартах, ресурсній базі, системі індикаторів і показників тощо.

Отже, сучасний етап розвитку людства, зумовлений суб'єктивними закономірностями соціального розвитку, характеризується появою нових цінностей у суспільстві. Сучасними напрямками формування національного кадрового потенціалу в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції є: орієнтація на людські ресурси, регулювання професійної поведінки сучасного працівника, розвиток мотиваційних процесів, зміна соціально-психологічних стосунків між працівниками, гуманізація професійної діяльності працівників, зростання самостійності ВНЗ й самодостатності особистості, усвідомлення законів системно-циклічної динаміки розвитку суспільства, вироблення та втілення у практику життя національної ідеї філософії людиноцентризму тощо. За цих умов людина бере на себе відповідальність за стійку динаміку соціоприродних процесів формування національного кадрового потенціалу суспільства зокрема через розвиток адекватних процесів в системі ППО.

Особливої гостроти в умовах соціально-економічних змін як зовнішнього впливу на динаміку означених процесів набувають концептуальні питання стратегії й тактики державної кадрової політики. Механізм її реалізації може бути ефективним лише за наявності обґрунтованої концепції національної кадрової політики, наявності кадрів, кадрових служб загальнодержавного, регіонального, місцевого та корпоративного рівнів, що розв'язують кадрові питання на основі використання сучасних кадрових технологій, методів і форм їх реалізації. Формування такої політики має базуватися на: розробленні та реалізації загальнодержавної стратегії розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників навчальних закладів системи ППО; визначенні та здійсненні комплексу заходів, спрямованих на подолання кризових процесів і явищ, стабілізацію, реформування та розви-

ток на базі нових інституцій, механізмів і методів; інтеграції системи ППО у світову освітню систему й академічне співтовариство тощо.

## **1.2. Сутність і структура кадрового складу навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти та основні стадії його формування**

Нинішній етап розвитку суспільства характеризується ускладненням зовнішнього середовища функціонування системи національної освіти, різким зростанням темпів суспільних змін, посиленням зовнішнього впливу та конкуренції на світових ринках. Питання інтелектуального освоєння соціального простору та його цінностей, формування інтелектуального капіталу національної системи освіти, розв'язання протиріччя між людиною, суспільством та економікою є вирішальними у визначенні та науковому обґрунтуванні показників розвитку соціального простору в Україні на початку XXI ст. Сучасний етап розвитку суспільства зумовив появу шляхів, способів і засобів розв'язання сутнісних проблем оптимізації соціального простору професійної діяльності, зокрема, виявлення раціональних шляхів розвитку кадрового забезпечення ВНЗ в умовах євро інтеграційних процесів з урахуванням ідей філософії людиноцентризму.

Визначення концептуальних основ розвитку кадрового потенціалу сучасних ВНЗ є принципово важливим для розуміння наукового і практичного аспектів його формування, визначення ролі та місця в розв'язанні суспільно значущих проблем з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Розроблення цих основ ґрунтується на результатах фундаментальних наукових досліджень змістового і функціонального визначення таких категорій, як потенціал, людський капітал, інтелектуальний капітал, кадровий потенціал, соціальний капітал. У цьому контексті цікавою, на думку автора, є теорія соціологічного ладу Е.

Дюркгейма. Він вважав, що соціологічний безлад можна зменшити за допомогою соціальних реформ<sup>18</sup>.

Нині розвиток сучасних країн залежить від обсягу і темпів інвестицій у людський капітал. Інвестиціями в людський капітал, на нашу думку, є освіта, накопичення професійного досвіду, охорона здоров'я, географічна мобільність, пошук інформації тощо. Оцінювання грошової вартості продуктивної спроможності особистості містять праці В. Петі, який зазначив, що багатство суспільства залежить від характеру занять людей та їхньої здатності до праці<sup>19</sup>.

Особливостями соціального середовища існування людини є накопичення знань (людського капіталу) про універсальні та специфічні підходи до його формування залежно від вторинних мінливих ознак. Таке соціальне середовище формують системи зі специфічними структурними елементами і визначеність підходів гарантує монополію їх діяльності й виключає наявність конкурентної системи. Функціонування такої системи спрямовано на реалізацію стратегії розвитку середовища, кожен з підсистем якого слід трактувати насамперед як систему, що має власну структуру й виконує певний набір функцій. Важливу роль у визначенні концептуальних основ розвитку кадрового потенціалу відіграє структурний функціоналізм, в основу якого покладено функціональні імперативи (ціледосягнення, адаптація, інтеграція, латентність)<sup>20</sup>.

Україна завжди характеризувалася значним рівнем накопиченого людського капіталу, високим науково-технічним та інтелектуальним потенціалом. Нині проблема формування й ефективного використання інтелектуаль-

<sup>18</sup> Durkheim, Emile *Ethics and the Sociology of Morals*. Buffalo: Prometheus Books. 1892 / 1997. Montesquieu: *Quid Secundatus Politicae Scientiae Insti-tuendae Contulerit*. — Oxford: Durkheim Press.

<sup>19</sup> Петти В. Экономические статистические работы / В. Петти. — М., 1940. — 243с.

<sup>20</sup> Алле М. Условия эффективности в экономике / М. Алле ; пер. с фр. Л. Б. Азимова, А. Б. Белянина, И. А. Егорова, Н. М. Калмыковой. — М. : Науч.-изд. центр «Наука для общества», 1998. — 304 с.

ного капіталу набуває особливо важливого значення. Цьому має передувати дослідження підходів до розгляду сутності категорій інтелектуального капіталу та інтелектуального потенціалу. Поняття «інтелектуальний капітал» увів у науковий обіг Дж. Гелбрейт<sup>21</sup>.

Інтелектуальний капітал, як категорія, розглядається нами з позиції авансованої інтелектуальної власності науково-педагогічних працівників, що у процесі свого руху збільшує вартість. Водночас це один із різновидів капіталу, який має відповідні ознаки капіталу і водночас відтворює властиві лише йому (інтелектуальному капіталу) особливості (продукти розумової, інтелектуальної праці та творчих зусиль усіх працівників тощо).

Людина є безпосереднім носієм інформаційно-інтелектуальної технології. Її знання і вміння є складовою виробничої системи, головним ресурсом, який визначає ефективну продуктивну діяльність в напрямі здобуття модальних ознак інноваційного розвитку (активності, мобільності, розгалуженості, системності) людського потенціалу (рис. 1.1).



*Рис. 1.1. Розвиток освітніх систем*

<sup>21</sup> Гелбрейт Дж. Хрестоматія по економічній теорії / Дж. Гелбрейт ; сост. Е. Ф. Борисов. — М. : Юрист, 2000. — 536 с.

У науковій літературі дослідженню сутнісної характеристики поняття «інтелектуальний капітал» присвячено низку публікацій. Це поняття є одним із найбільш неоднозначних за своїм науковим тлумаченням, воно характеризується складністю, багатогранністю й багатством проявів.

Аналіз літературних джерел із цієї проблематики дає можливість виокремити три підходи до трактування поняття «інтелектуальний капітал»:

- сукупність цінностей (В. Іноземцев, Б. Леонт'єв, Л. Мельник, В. Садовський, Є. Стеценко);

- процес (С. Алберт, К. Бредли, В. Багов, А. Василик, Л. Едвінсон);

- результат (Е. Брукінг, Ю. Гава, Д. Клейн, Л. Прусак).

Інтелектуальний капітал є складовою національного багатства, поряд із природними ресурсами, основними фондами, матеріальними обіговими коштами. Водночас інтелектуальному капіталу властивий вищий рівень розвитку, порівняно з уже відомими функціональними формами капіталу, критерієм чого є більш стійкий рівень зростання, результативність функціонування суспільних структур. Саме він задає динаміку і характер зростання професіоналізму персоналу, відновлення або вдосконалення технології професійної діяльності, що стають конкурентною перевагою<sup>22</sup>.

Узагальнення підходів до сутності поняття «інтелектуальний капітал» та однозначне тлумачення його структури дасть змогу сформувати інтелектуальний капітал освітньої структури як чинник її розвитку, оптимізувати менеджмент, зменшити міру ризику, підвищити обґрунтованість та оперативність управлінських рішень, спрямованих на забезпечення конкурентоспроможності і сталого розвитку. З урахуванням викладених підходів, нами визначено чотири складові піраміди інтелектуального капіталу закладів системи ППО, що акумулюють:

---

<sup>22</sup> Агарков О. А. Інтелектуальний капітал державного управління України: структура і перспективи розвитку / О. А. Агарков // Грані. — 2004. — № 2. — С. 106–112.

знання, навички, досвід, творчі здібності, креативне мислення, моральні цінності, культуру праці, програмно-технічне забезпечення тощо.

Здатність освітньої структури до формування й ефективного використання інтелектуального капіталу визначає можливості її подальшого розвитку на основі переходу до вищого технологічного укладу. Завдання, що постають перед навчальними закладами, полягають у реальній зміні моделі їх розвитку, яка має ґрунтуватися на формуванні та використанні форм і методів інтелектуального капіталу. Ефективне використання інтелектуального капіталу визначає можливості сталого розвитку та конкурентоспроможність науково-педагогічних працівників на освітньому ринку праці.



*Рис. 1.2. Структурні складові інтелектуального капіталу*

Інтелектуальний потенціал, на нашу думку, слід розглядати як систему з властивими їй елементами (інтелектуальним капіталом і системою управління знаннями), зв'язками і властивостями (інноваційності, конкурентоспроможності) та системою забезпечення (інформаційною, функціональною та організаційною). Водночас



інтелектуальний потенціал освітніх систем — це можливості, надані інтелектуальними ресурсами нині і в майбутньому, що можуть бути використані для виконання якогось завдання або для досягнення певної мети.

У цьому контексті важливим напрямом успішного національного розвитку є вдосконалення підготовки науково-педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічної системи, що забезпечує конкурентоспроможність технологічних, етичних, культурних та соціальних аспектів функціонування ВНЗ. У «Національній доктрині» розвитку освіти в Україні в XXI ст. чітко окреслені підходи до оновлення завдань та змісту освіти на сучасному етапі національного духовного відродження, реалізація яких сприятиме інтеграції національної освітньої системи в світовий простір. Якісні зміни в сучасному суспільстві, глобальні еволюційні процеси впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема і на систему освіти. Світ, у якому швидко з'являються нові цінності і технології, нові геополітичні відносини, стилі життя, засоби сполучення, потребує нових ідей, підходів, мислення, концепцій як методологічних складових формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО<sup>23</sup>.

Науково-педагогічна діяльність персоналу ВНЗ здійснюється на демократичних і гуманістичних засадах через реалізацію національної кадрової політики як пріоритетної функції соціальних інститутів держави на основі здобутків педагогічної теорії й практики з урахуванням європейських і національних традицій формування кадрового потенціалу освітньої галузі.

Важливим аспектом формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як розв'язання проблеми педагогічної науки і практики є дотриманням загальноприйнятих дидактичних принципів якісного навчання, серед яких: *загальні принципи організації навчання* (науковість, системність, доступність, наочність,

<sup>23</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — К. : Освіта. — 2001. — № 14. — С. 2–3.

едність теорії та практики тощо); *принципи добору змісту навчального матеріалу* (пріоритету розвивальної функції навчання, інформаційної ємності та соціальної значущості, модульний принцип добору змісту, орієнтація на сучасні наукові та практичні досягнення, теоретична повнота, доступність і практична значущість); а також принцип диференціації та індивідуалізації навчання, поєднання індивідуального та колективного, забезпечення творчої активності та самостійності тощо<sup>24</sup>.

Однією з головних умов підготовки науково-педагогічних кадрів навчальних закладів у контексті педагогічної теорії та практики є раціональне співвідношення соціальних реформ у сфері надання освітніх послуг та здобутків розвитку національної педагогіки – залучення чинників, вплив і вагомість яких у розвитку науково-педагогічного капіталу системи ППО є ключовою.

Насамперед, — це людський потенціал і методи його формування та використання з урахуванням особливостей професійної діяльності і впливу зовнішнього середовища. Кожен навчальний заклад системи ППО як соціально-педагогічна система не є виключенням інтенсифікації такого напрямку досягнення стратегічної мети свого функціонування. Саме від забезпечення комфортних умов співпраці адміністрації та науково-педагогічних працівників цих закладів залежить ефективність й якість надання освітніх послуг працівникам освітньої галузі у напрямі підвищення їх професіоналізму.

Опосередкований вплив на рівень професіоналізму науково-педагогічних кадрів має орієнтація ринку освітніх послуг на ринок праці, реалії реформування які висвітлюють значні суперечності їх розвитку. Так, зокрема має місце дисонанс – вагомість освітніх послуг не стає важелем розвитку ринку праці, вона відтворюється автономно від потреб їх споживачів. З погляду оновлення

---

<sup>24</sup> Субетто А. И. Система управления качеством в вузе. Модель: материалы X Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика» / под науч. ред. Н. А. Селезнёвой, А. И. Субетто. — М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2002. — 25 с.

(реструктуризації) системи вищої освіти та інтеграції у міжнародний ринок праці попит на високопрофесійних працівників постійно змінюється. Трансформується і професіоналізм науково-педагогічних працівників як важіль забезпечення їх конкурентоздатності. За цих умов відмінність між *конкурентоздатністю* та *якістю* персоналу обумовлена зміною цих показників під впливом кон'юнктурних змін.

В умовах становлення конкурентних відносин на освітніх ринках праці (внутрішньому, галузевому, загальнодержавному, світовому) пріоритетними напрямками підвищення рівня конкурентоспроможності науково-педагогічних працівника є:

- забезпечення організаційно-педагогічних умов використання професійної гнучкості персоналу навчального закладу;

- можливість зміни характеру професійної діяльності науково-педагогічних працівників через збагачення її змісту праці та освоєння нової професії (професійна мобільність);

- підвищення професіоналізму науково-педагогічних працівників у напрямі відтворення кадрового потенціалу (з позицій психофізіологічних можливостей), кваліфікаційної конкурентоздатності персоналу через розвиток та удосконалення його професійних знань і навичок, здатності до освоєння нових знань, адаптованості до швидких кон'юнктурних змін у рамках отриманої професії (кваліфікаційна мобільність)<sup>25</sup>.

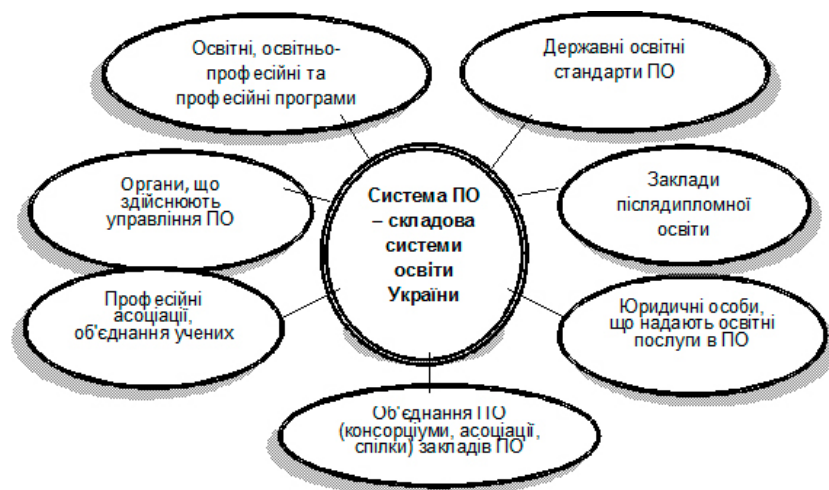
Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічна проблема узгоджується із загальною метою їх розвитку як соціально-педагогічних систем — створення такої системи підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників, функціонування якої має забезпечити конкурентоспроможний професійний рівень їх діяльності та спрямовано на розвиток та самореалізацію кожної особисто-

---

<sup>25</sup> Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук.пр. — Запоріжжя, 2007. — Вип. 41. — С. 345–351.

сті через задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб. Відповідно і підготовку науково-педагогічних кадрів цих навчальних закладів доцільно розглядати як досягнення стратегічної мети їх розвитку через функціонування складової соціально-педагогічної системи, що актуалізує проблему педагогічної взаємодії в цій складовій.

Розвиток науково-педагогічних працівників вимагає виявлення їх потенційних можливостей професійної діяльності, а також знаходження шляхів реалізації цих можливостей. Кожна програма розвитку людських ресурсів навчальних закладів, що включає розвиток здатностей і зміни в діяльності й потребах, має орієнтуватися на підвищення конкретних показників діяльності самого закладу. На нашу думку, поки керівники навчальних закладів не усвідомлять потреби в знаннях, вони й далі стикатимуться як з проблемами ефективного формування кадрового потенціалу, так і з психологічними труднощами в спілкуванні з персоналом.



*Рис. 1.3. Система післядипломної освіти України*

Таке наше розуміння визначеного комплексу проблем кардинальним чином трансформували наше ставлен-

ня до розуміння ролі та значення особистості в системі ППО — людина наближається до своєї природної сутності творця. Виникла потреба переосмислення традиційних теоретичних понять і термінів, які пов'язані з технологіями використання ресурсів професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Для навчальних закладів серед усіх ресурсів найважливішим залишається кадровий ресурс, що забезпечує поступовий рух до стратегічної мети їхньої діяльності.

Функціонування навчальних закладів системи ППО спрямовано з професіоналізацією науково-педагогічних працівників, а також із безперервною освітою дорослих на принципах єдності формальної (основної), неформальної (додаткової) та інформальної (стихійної) складових. Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту». «Післядипломна освіта — спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи через поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду»<sup>26</sup>.

Передумовами оновленого розвитку навчальних закладів системи ППО є сучасні процеси становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвиток засад громадянського суспільства, інтеграція України в Європейське співтовариство, розроблення якої ґрунтується на чинному законодавстві й ідеях філософії людиноцентризму та враховує позитивний міжнародний досвід забезпечення науково-педагогічної діяльності. Нами виявлено й узагальнено головні принципи регулювання розвитку науково-педагогічних працівників навчальних закладів системи ППО, а саме: гуманізація, демократизація, науковість, єдність, індивідуалізація, інтеграція, неперервність, єдність розвитку з процесом ринкових

---

<sup>26</sup> Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-III // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. — К., 2004. — С. 168–221.

перетворень; орієнтація на актуальні та перспективні сфери професійної діяльності згідно з попитом на ринку праці; відповідність державним вимогам та освітнім стандартам тощо.

Зміст підготовки науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти визначається вимогами суспільства до кадрового забезпечення надання якісних освітніх послуг в цій сфері та державно-правовим регулювання розвитку навчальних закладів системи ППО, сучасними вимогами до засобів, форм і методів професійної діяльності науково-педагогічних працівників цих закладів на основі освітньо-професійних і професійних програм навчання.

Для проведення науково-дослідної, навчальної та науково-методичної роботи в навчальних закладах можуть створюватися наукові, науково-педагогічні професійні підрозділи, об'єднання, асоціації, технологічні парки, кластери, центри та інші структурні підрозділи та окремі формування. Такі навчальні заклади мають право встановлювати прямі зв'язки з партнерами як в Україні, так і за її межами, з міжнародними організаціями, укладати договори про співробітництво, здійснювати зовнішньоекономічну діяльність відповідно до науково-технічних завдань, видів освітньої діяльності, зазначених у статуті чи положенні, згідно з чинним законодавством України.

Коріння цього явища лежить у зміні характеру професійної діяльності науково-педагогічних працівників, зокрема підвищення вимог до її результативності та більш високого рівня професійних знань, володіння сучасними комунікативними технологіями спілкування з людьми, а також різке скорочення попиту на окремі категорії працівників тощо. Професійні вимоги до працівників більшою мірою пов'язані з необхідністю гнучкості в спілкуванні, зміною умов професійної діяльності та доступністю навчання упродовж життя, готовності до продовження навчання, уміння адаптуватися до несподіваних швидкоплинних змін і реагувати на них через вироблення нових професійних компетенцій. У суспіль-

стві, де рушійною силою є знання, передумовою соціально-економічного зростання є високий рівень сформованості висококваліфікованого кадрового потенціалу (працівників, здатних розбиратися в складних поняттях, використовувати останні досягнення науки й техніки, розв'язувати проблеми впродовж усього життя)<sup>27</sup>.

За цих умов суттєво змінюються і вимоги суспільства до якості післядипломної педагогічної освіти. Результати дослідження сутності і структури персоналу навчальних закладів свідчать, що вони мають забезпечувати такий рівень підвищення професіоналізму працівників освітньої сфери, якого самотужки вони не спроможні досягти. «Так виникають нові, гуманістичні філософські концепції, в яких в усіх аспектах розглядається людина – не як абстракція, а в повноті всіх своїх життєвих сил, надій, сподівань, потреб»<sup>28</sup>.

Специфіка діяльності навчальних закладів суттєво впливає на структуру їх персоналу. Перехід до нового механізму господарювання значно підвищив актуальність просторових і тимчасових характеристик кадрового потенціалу навчальних закладів, концентруючи увагу на існуючих рівнях зв'язків і відносин серед персоналу. З огляду на це кадровий потенціал навчальних закладів у функціональному розумінні може перебувати в одному із трьох станів, а саме:

- відображає сукупність властивостей персоналу навчальних закладів, нагромаджених в процесі його становлення і таких, що зумовлюють можливість ефективної професійної діяльності та розвитку (поняття «потенціал» фактично набуває значення поняття «ресурс»);

- характеризує рівень використання наявних можливостей, що забезпечує розмежування реалізованих і

<sup>27</sup> Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. — М. : Экономика, 1997. — 230 с.

<sup>28</sup> Чернышова Е. Р. Система научно-методической работы в последипломном педагогическом образовании / Е. Р. Чернышова // Управление инновационными процессами в региональной системе образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Казахстан). — Уральск, 2008. — Ч. 1. — 7 с.

нереалізованих можливостей персоналу навчального закладу (поняття «потенціал» частково збігається з поняттям «резерв»);

- орієнтується на розвиток, перебуваючи в єдності стійкого і мінливого станів, потенціал містить (як можливо) елементи розвитку.

У загальному розумінні складовими персоналу навчальних закладів системи ППО є: керівні кадри; наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники; допоміжний і обслуговуючий персонал тощо. Кадровий потенціал цих закладів, який безпосередньо впливає на результативність надання освітніх послуг у напрямі підвищення фахового рівня працівників освітньої галузі, визначає саме якісний та кількісний склад науково-педагогічних працівників за умови раціональних адміністративних дій та координаційної діяльності адміністративної ланки.

Науково-педагогічні працівники – це професіонали, які безпосередньо беруть участь у підвищенні рівня професійних знань через результат власної науково-педагогічної діяльності в напрямі його практичного використання (продуктів, процесів, методів, систем, проєктів, науково-педагогічних джерел). Суб'єктами процесу підвищення професійного рівня працівників освітньої галузі в навчальних закладах системи ППО є:

- професорсько-викладацький склад;
- керівні, педагогічні, науково-педагогічні, наукові та інженерно-технічні працівники;
- слухачі, стажисти, аспіранти, докторанти;
- представники освітніх організацій та установ та особи, які суміщають науково-педагогічну діяльність в цих закладах з посадовими обов'язками за основним місцем роботи.

Професорсько-викладацький склад як складова персоналу навчального закладу системи ППО користується однаковими з юридичними особами і державою правами



інтелектуальної власності<sup>29</sup>. Сучасний представник професорсько-викладацького складу навчальних закладів системи ППО повинен мати відповідну вищу освіту та науковий ступінь, високі інтелектуальні здібності, бути професіоналом у своїй галузі знань, уміти використовувати свої знання, уміння та навички для досягнення намічених результатів і генерування нових ідей, мати досвід викладання для «дорослої» аудиторії, знати основи андрагогіки. Цій категорії науково-педагогічних працівників важливе прагнення підвищити власний рівень знань та навичок, професійна допитливість та ініціатива, що є важливими чинниками виконання професійно-посадових обов'язків.

Персонал навчальних закладів є основним носієм їх корпоративної культури. Звісно, опис бажаного образу науково-педагогічного працівника слід конкретизувати з урахуванням специфіки діяльності як навчального закладу в цілому, так і конкретного структурного підрозділу. За цих умов важливим, на нашу думку, є опис *«соціально-професійного портрету»* такого працівника, який орієнтовано на соціальний статус конкретного навчального закладу та вирізняє працівників цього навчального закладу від інших. Такий опис може бути конкретизовано параметрами: вік, стать, освіта, характерологічні особливості, рівень базових знань та володіння мовами, стиль одягу, особливі пріоритети професійної діяльності, науковий ступінь (вчені звання), традиційні слова (фрази), ставлення до власної освітньої професійної траєкторії.

Особисто орієнтований опис *«соціально-професійного портрету»* науково-педагогічного працівника є важливим у контексті розвитку кадрового потенціалу навчальних закладів, зокрема їх нормативного аспекту. Складовими такого опису з урахуванням компетентнісного підходу є: базові знання (нормативно-правова,

---

<sup>29</sup> Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти : наук. вид. моногр. / Є. Р. Чернишова. — К. : Пед. думка, 2012. — 472 с.

професійна і посадова компетентності); методологічна компетентність (педагогічна, науково-методична, дидактична, технологічна тощо); соціально-психологічна компетентність; ІТ-компетентність (інформаційна, комунікаційна); акмеологічна і валеологічна компетентності тощо. Розвиток суспільно значущих інформаційних відносин цих навчальних закладів спричинив зміну характеру та умов професійної діяльності науково-педагогічних працівників системи ППО, зміну парадигми розвитку самих навчальних закладів.

Основними суттєвими характеристиками персоналу навчальних закладів системи ППО, зокрема науково-педагогічних працівників, є: освіта; науковий ступінь; рівень кваліфікації; наявність професійних здібностей та навичок; досвід у галузі освіти дорослих; особисті психометричні показники розвитку; професійні та особистісні схильності; природне покликання до того чи іншого роду занять, а також фізичні та фізіологічні можливості реалізації власного професійного потенціалу. Людський потенціал накопичується аналогічно матеріальному через освіту, знання, навички і досвід, що є основою трудової і творчої діяльності. За цих умов, на нашу думку, інтегральною характеристикою персоналу навчального закладу системи ППО є рівень сформованості професійної складової корпоративної культури, що відтворюється у філософії й ідеології професійної діяльності (викладацької, навчальної, наукової, методичної, організаційної, інформаційної тощо), ціннісних орієнтаціях, очікуваннях, нормах поведіння.

Творчий потенціал є однією з характеристик персоналу навчальних закладів, основу якого складають кадрові та матеріально-технічні компоненти, а також наявність науково-технічної й інтелектуальної власності. За цих умов важливою його складовою є наявність науково-педагогічних працівників.

Висока результативність професійної науково-педагогічної діяльності неможлива без сучасних освітніх технологій в напрямі забезпечення сталого розвитку на-

навчальних закладів системи ППО, проектування і впровадження сучасних технологій кадрової роботи як виду професійної діяльності з використанням наукових методів, сучасних засобів, творчої складової персоналу. Розвиток професіоналізму науково-педагогічних працівників через упровадження сучасних освітніх систем і технологій можливе лише за умови врахування своєрідності форм і методів, а також сутності професійної діяльності персоналу навчальних закладів.

Питання формування високопрофесійного персоналу навчальних закладів для розв'язання завдань сучасної освіти на основі широкого й активного використання у професійній діяльності наукомістких освітніх технологій стають актуальними. Реалізація такого підходу має бути орієнтована не стільки на використання конкретних технологій, скільки на впровадження сучасних технологій кадрової роботи. Це сприятиме досягненню педагогічно значущого результату професійної діяльності науково-педагогічних працівників, підвищенню якості освіти, високому рівню сформованості кадрового потенціалу.

Щодо психофізіологічних характеристик персоналу навчальних закладів, зокрема науково-педагогічних працівників, то вони визначають його сутність і відіграють значну роль у реалізації їх творчого потенціалу, генеруванні пропозицій та креативних ідей. Високому рівню сформованості творчого потенціалу персоналу цих навчальних закладів слід надавати особливого значення. Цю складову характеризують індикатори, що базуються на психометричних даних та відомостях про особисту поведінку персоналу у різних професійних ситуаціях. За цих умов їх творчий потенціал є сукупністю:

- професійних можливостей персоналу в напрямі підвищення професійного рівня працівників освітньої галузі через креативне розв'язання завдань науково-педагогічної діяльності;
- здатності персоналу до генерування нових знань, ідей, винаходів і розвитку власного мотиваційного потенціалу;

- спроможності до створення та реалізації нових технологій вироблення освітньої продукції та креативності форм її подання;

- освітнього та кваліфікаційного рівнів персоналу з урахуванням особливостей психофізіологічних характеристик різних його категорій.

Нами структуровані психофізіологічні характеристики науково-педагогічних працівників навчальних закладів, що негативно впливають на їх творчі можливості і стоять на перешкоді реалізації нововведень, і такі, що їх стимулюють. До *першої групи* належать консерватизм, відсталість, песимізм, страх краху, небажання перенавчатися, інертність, бюрократичність, професійна заздрість, недовіра, самозакоханість тощо. Мотиваційні дії ефективно реалізуються за умови наявності у науково-педагогічних працівників (*інша група*) винахідливості, інтересу до професійних нововведень, рішучості, готовності до доцільних професійних ризиків, високого рівня інтелекту, креативності в процесі прийняття рішень, наявності організаторських здібностей, ініціативності, рис лідерства тощо.

Науково-педагогічна діяльність персоналу є сукупністю певних процедур та операцій, ідентифікація і використання яких виявляється саме організаційно-структурними складовими (підсистемами) соціально-педагогічної системи, яка підвищує її результативність в цілому. Можливість структуризації персоналу навчальних закладів та технологізації науково-педагогічної діяльності, як форми активної творчої взаємодії кожного суб'єкта освітньої діяльності з внутрішнім і зовнішнім середовищами, міститься у структурі цієї діяльності.

Успішне розв'язання освітніх завдань науково-педагогічної діяльності через використання нових освітніх технологій і форм діяльності залежить від готовності, якості й рівня сформованості структури персоналу навчальних закладів. Проте творча активність науково-педагогічних працівників залежить від готовності адміністративної ланки витратити кошти на підтримання

високого професійного рівня персоналу (корпоративне навчання), що робить його найефективнішим виробником людського капіталу, та забезпечення умов його соціального захисту<sup>30</sup>.

Цінність і значимість науково-педагогічного працівника для навчальних закладів системи ППО визначається багатьма показниками, такими, як: рівень педагогічної майстерності та наукової діяльності; участь у науково-методичній роботі; особисті якості, пов'язані з виховним впливом; рівень комунікативної взаємодії з колегами та загальної культури тощо. За цих умов виникають труднощі в об'єктивному оцінюванні науково-педагогічної діяльності, оскільки якість її виконання не має кількісного виміру. Тому дотепер основним критерієм витрачених науково-педагогічними працівниками зусиль є рівень якості його професійної діяльності, що має різні аспекти і відповідне змістове наповнення з урахуванням сутності та структури персоналу навчальних закладів.

Виправданою, на нашу думку, є вимога до всіх науково-педагогічних працівників займатися науково-дослідною діяльністю, що є суттєвою ознакою персоналу навчальних закладів системи ППО. Хоча у цих навчальних закладах трудяться багато високопрофесійних науково-педагогічних працівників, що накопичили цінний педагогічний досвід, проте не всі вони мають схильності до наукової праці. Ця категорія персоналу практично позбавлена матеріальних стимулів, оскільки нині єдиним ефективним методом підвищення зарплати є захист дисертації.

Зростання педагогічної майстерності, значний обсяг методичних розробок, створення й модернізація навчальної бази зазвичай матеріально майже не стимулюються. Тому у цих навчальних закладах слід упровадити мотиваційні заходи, основою розроблення яких має стати незалежне оцінювання результативності професій-

---

<sup>30</sup> Чернишова Є. Р. Формування кадрів через післядипломну освіту / Є. Р. Чернишова // Педагогічна газета. — 2011. — № 2(119). — С. 6.

ного внеску кожного науково-педагогічного працівника навчальних закладів, ураховуючи всі види його професійної діяльності через розроблення посадових кваліфікаційних характеристик для персоналу конкретного навчального закладу<sup>31</sup>.

Цілісне подання про закономірності формування, сутність і структуру персоналу навчальних закладів системи ППО практично неможливо скласти, виходячи лише з пізнання сутнісних характеристик їх персоналу (індивідуальних особливостей, змісту їх кваліфікаційних характеристик, аналізу результативності професійної діяльності тощо). З урахуванням загальних положень стратегічного менеджменту формування кадрового потенціалу цих закладів детерміновано завданнями, які розв'язуються на різних стадіях його розвитку. Так, на стадії формування найважливішим є проектування структури, розрахунок потреби в персоналі, розроблення критеріїв оцінювання потенційних кандидатів на вакантні посади, пошук асортименту освітніх послуг і ринків реалізації, забезпечення достатнього надходження фінансів для діяльності закладу.

На *стадії інтенсивного зростання* – важливо розроблення і реалізація заходів кадрового менеджменту, вдосконалення структури кадрової служби та системи зберігання кадрової інформації, маркетингові дослідження, поява нових структурних підрозділів, установа нових та оптимізація старих зв'язків між ними, розширення сервісу освітніх послуг, організація співпраці із зовнішніми структурами, встановлення контактів із громадськістю тощо.

На *стадії стабілізації* діяльності навчальних закладів найістотнішими є оцінювання й інтенсифікація ресурсного забезпечення професійної діяльності персоналу, його атестація, формування кадрового резерву, стимулювання праці, диверсифікованість діяльності, розширення

---

<sup>31</sup> Чернишова Є. Р. Технологічне забезпечення для формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної освіти / Є. Р. Чернишова // Проблеми освіти. — 2011. — № 71. — С. 141–149.

асортименту освітніх послуг у сфері й регіоні своєї діяльності.

*Стадія спаду* потребує розроблення заходів щодо скорочення персоналу, оцінювання результативності професійної діяльності, розроблення кадрової програми реструктуризації навчального закладу, формування оновленої кадрової стратегії, вдосконалення ресурсного забезпечення професійної діяльності персоналу.

Отже, сутність і структуру персоналу навчальних закладів системи ППО визначають основні напрями, мета, стратегія та завдання підготовки науково-педагогічних кадрів. Зміст такої підготовки детермінується стадією розвитку навчальних закладів системи ППО. За цих умов особливої уваги потребує розвиток професіоналізму персоналу, зокрема науково-педагогічних працівників, упровадження нових освітніх систем на основі компетентнісного підходу, забезпечення якості освіти через високий рівень сформованості творчого потенціалу. Реалізація такого підходу з урахуванням ідей філософії людиноцентризму сприятиме досягненню педагогічно значущого результату професійної діяльності персоналу навчальних закладів.

### **1.3. Освітній потенціал післядипломної педагогічної освіти: актуальні проблеми та перспективи розвитку**

Однією з умов підвищення професіоналізму науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти є оптимізація їхньої професійної діяльності. Відображення стану та результати дослідження проблеми соціально-педагогічної орієнтації професійного зростання цієї категорії працівників є в працях відомих українських вчених В. Базилевича, В. Гейця, В. Єременко, С. Мочерного, О. Ф., Новікової, Н. Титаренко, В. П. Удовиченка та інших. Сучасним проблемам означеного напрямку присвячені публікації німецьких дослідників,

зокрема Т. Гесса, Ш. Граділа, Р. Кенінга, Р. Клапхана, Х. Ламберта, К. Херрманн-Піллата та ін.<sup>32</sup>

Високий рівень розвитку сучасних педагогічних технологій обумовлює «витіснення з процесу» професійної діяльності науково-педагогічних працівників з недостатнім рівнем кваліфікації. Це зумовлює необхідність найму адаптованого до таких технологій професійної діяльності персоналу, який достатньо гнучко реагує на зміни, за умови збереження професійно-кваліфікаційної структури цієї категорії працівників. Формування оптимальної структури кадрового потенціалу вищих навчальних закладів, пошук найбільш ефективних шляхів, засобів і технологій раціоналізації професійної діяльності працівників потребують більш ефективних організаційно-процесуальних зрушень.

Підготовка науково-педагогічних кадрів як напрям формування освітнього потенціалу післядипломної педагогічної освіти, зокрема його професійно-творчої складової, обмежує превалювання уніфікованих і жорстко регламентованих професійних, ускладнює врахування впливу не прогнозованих змін окремих чинників на інтенсивність процесу оптимізації діяльності цих закладів. Це стосується також змін у рівні та характері кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників з боку адміністрації навчальних закладів, які керуються необхідністю забезпечення відповідності професіоналізму цих працівників вимогам сьогодення.

Важливою ознакою й умовою формування освітнього потенціалу системи ППО є трансформаційний характер суспільних процесів, пов'язаний з якісними перетвореннями в соціально-педагогічній сфері. Важливо визначитися зі спрямованістю й основними стратегічними цілями цієї трансформації, які мають бути узгоджені із загальними орієнтирами суспільного розвитку. За цих умов відбувається оновлення професійного зростання

---

<sup>32</sup> Базилевич Л. А. Модели и методы рационализации и проектирования организационных структур управления / Л. А. Базилевич, Д. В. Соколов, Л. К. Франева. — Л. : ЛФЭИ, 1991. — 198 с.



особистості, ігнорування будь-якого з компонентів якого приводить не тільки до погіршення умов функціонування іншого, але й до негативних системних змін.

З урахуванням викладеного в п. 1.2, формування освітнього потенціалу системи ППО є педагогічним процесом відтворення професійної реальності, що дає змогу адміністрації навчальних закладів:

- певним чином прогнозувати позитивні результати кадрових дій;
- адекватно сприймати педагогічну ситуацію в колективі;
- координувати зміст і значення свого власного поведінню з науково-педагогічними працівниками;
- оптимізувати заходи щодо розвитку кадрового потенціалу, концентруючись на характеристиці «людської складової» функціонування навчальних закладів як соціально-педагогічної системи;
- оцінювати рівень інтегрованості науково-педагогічного потенціалу в систему корпоративних цінностей навчальних закладів;
- визначати рівень готовності персоналу до змін у ціннісній сфері його професійної діяльності, зумовлених розвитком відносин в освіті<sup>33</sup>.

Розвиток таких відносин через ототожнення формування освітнього потенціалу навчальних закладів системи ППО як проблеми педагогічної теорії та практики зумовив появу в науковому обігу таких понять, як «стратегічна мета спільної діяльності науково-педагогічних працівників», «особисті потреби науково-педагогічних працівників», «мотивація ефективної науково-педагогічної діяльності», «управління персоналом навчального закладу» тощо. Ілюстрацією такого розуміння є використання положень теорії мотивації А. Маслоу, як основи визначення напрямів і змісту професійної діяльності. Він дотримувався думки, що домінуючими потреба-

---

<sup>33</sup> Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

ми особистості є: самоактуалізація, самоповага, соціальні та фізіологічні потреби, безпека праці тощо<sup>34</sup>.

Реалізація цих потреб є засобом самовираження особистості науково-педагогічного працівника у процесі його професійної діяльності, забезпечуючи власну автономію, відповідальність, самоідентичність, та дає змогу спілкуватися з колегами й відчувати власну значимість та вагомість з урахуванням відчуття власної захищеності в процесі професійного розвитку.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників – це процес зростання професіоналізму суб'єктів професійної діяльності в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання і здійснення професійної діяльності. Аналіз існуючих моделей професійного розвитку персоналу навчальних закладів, зокрема науково-педагогічних працівників, дав змогу виділити зовнішні і внутрішні умови формування педагогічного професіоналізму, визначити складові цього процесу, ієрархічну варіативність його вираження. У цьому зв'язку особливого значення набуває особистісне прийняття саморозвитку як особливого виду діяльності, що підкреслюється в дослідженнях, присвячених проблемі професійного розвитку фахівця (Л. Блінов, О. Вірбицький)<sup>35</sup>.

Акцентування уваги на освітньому капіталі навчальних закладів системи ППО зумовило сприйняття їх науково-педагогічних кадрів як динамічної педагогічної складової його формування, що має різні рівні управління, з'єднані різними комунікаціями. Такому розумінню сприяли результати дослідження в галузі кібернетики, фізіології мозку й нейропсихології. Саме в цих дослідженнях було уточнено такі поняття, як «функція», «локалізація», «комунікація» і «зворотний зв'язок», які стали базовими у сфері управління персоналом. Так, традиційного розуміння поняття «функція», на думку А.

<sup>34</sup> Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер с англ. – 3-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.

<sup>35</sup> Человеческий капитал и его развитие. Экономическая теория: трансформирующая экономика / В. В. Ключков, И. П. Николаева / под ред. И. П. Николаевой. — М.: Юнити, 2004. — 417 с.

Лурія (1973 р.), виявилось недостатньо для пояснення педагогічних процесів у соціально-педагогічних системах, однією зі складових яких є формування кадрового потенціалу<sup>36</sup>.

З урахуванням постулату А. Лурія нами запропоновано уточнення змісту поняття «функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника» як постійної (інваріантної) складової професійної діяльності, результативність реалізації якої забезпечено педагогічними засобами з урахуванням стану їх розробленості, особливостей функціонування навчальних закладів і рівня професіоналізму науково-педагогічних працівників. Ефективність реалізації цих функцій залежить від оптимальної побудови функціонально-професійних зв'язків (існуючих інформаційних потоків професійно-значущої інформації, в тому числі і кадрової) між адміністрацією та науково-педагогічними працівниками конкретного навчального закладу<sup>37</sup>.

Аналогія з системою дала змогу представити навчальний заклад системи ППО як соціально-педагогічну систему в цілому, так і формування його освітнього потенціалу як педагогічну структурну складову. Її функціонування спрямовано на формування високопрофесійного кадрового потенціалу через розв'язання педагогічної проблеми в напрямі досягнення стратегічної мети діяльності цих навчальних закладів. Реалізація такого підходу детермінувала виявлення організаційно-педагогічних умов структурування науково-педагогічної діяльності працівників навчальних закладів, які були нами систематизовані з метою розв'язання однієї з актуальних проблем формування освітнього потенціалу системи ППО, зокрема такі:

---

<sup>36</sup> Лекції з загальної психології А. Лурія / Навчальний посібник. - СПб.: Питер, 2004. - 320 с.

<sup>37</sup> Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

- додержання принципів системності та комплексності в реалізації професійних і посадових функцій адміністрації і науково-педагогічних працівників конкретного навчального закладу;
- забезпечення структурно-функціональної єдності;
- оптимізація кадрового забезпечення багатоаспектності розвитку науково-педагогічних працівників, а також самоорганізації кожного працівника й колективу в цілому;
- додержання загальних і специфічних принципів функціонування та розвитку соціально-педагогічних систем;
- виявлення та унормування обсягів, форми, терміну і періодичності інформаційних зв'язків тощо<sup>38</sup>.

Нині, ще не повною мірою визначено *термінологічну складову формування освітнього потенціалу* на науково-педагогічному рівні, зокрема не в повному обсязі досліджено проблему змістового наповнення таких базових понять: «освітній потенціал», «науко-педагогічний потенціал», «трудовий потенціал», «трудові ресурси освітньої сфери» тощо. Досліджуючи цей аспект розвитку кадрового потенціалу, ми дійшли думки, що нині відношення між розвитком професіоналізму науково-педагогічних працівників навчальних закладів системи ППО, матеріально-технологічною основою професійної діяльності, їхньої професійної діяльності як педагогічного процесу, та соціальним аспектом розвитку трудових ресурсів перебувають у стані невизначеної пріоритетності.

Так, на думку А. Омарова<sup>39</sup>, людину звикли бачити, передусім, як трудовий ресурс, а не багатоскладову особистість. Він вважає, що соціальний аспект трудових ресурсів відтворено саме у понятті «людський потенціал», економічним проявом якого є кадровий потенціал. Набуває розвиток дослідження кадрового потенціалу як тру-

<sup>38</sup> Чернишова С. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект : наук. вид. / С. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

<sup>39</sup> Омаров А.М. Управление и человек. — М. : Политиздат, 1989. — 80 с.

дового потенціалу й елемента соціально-педагогічного явища (людського фактора).

Результати термінологічного аналізу формування освітнього потенціалу навчальних закладів свідчать, що в поняттях «кадровий потенціал навчального закладу» і «науко-педагогічний потенціал» як самостійних і відмінних від поняття «кадрове забезпечення», головним смисловим словом є *потенціал*, що зумовлює педагогічну доцільність дослідження шляхів його формування, кількісної й якісної величини, ступеня сформованості, методів нагромадження тощо<sup>40</sup>.

Поняття «потенціал» уточнюється ознаками, в якості котрих виступають поняття «можливість, здатність, ресурси». М. Шафіков справедливо, на нашу думку, вважає, що поняття «потенціал» містить у собі сукупність параметрів, що обумовлюють наявність у систем певних можливостей, здатностей, ресурсів для здійснення ними тих або інших зусиль, спрямованих на самозбереження й саморух, а також перетворення умов і характеристик середовища<sup>41</sup>. На думку окремих дослідників, потенціал (економічний, військовий, трудовий, науковий, фінансовий, духовний, кадровий) є узагальненою характеристикою ресурсів, прив'язаною до місця й часу [275]. За наявності таких підходів не слід протиставляти поняття «потенціал» і «ресурси».

Між наведеними вище змістовими тлумаченнями поняття «потенціал» є, на нашу думку, багато спільного, адже йдеться про сукупність будь-яких можливостей. Звернувшись до тлумачного словника, ми з'ясували, що поняття «можливість» — це сприятлива умова, обставина, ситуація, за якої можна що-небудь зробити; внутрішні ресурси, сили, здатності. Ототожнення поняття «потенціал» тільки з сукупністю можливостей, здатностей, ресурсів є недостатньо коректним — ресурсний потенці-

<sup>40</sup> Особенности последипломного педагогического процесса в эпоху приоритета личности // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика: сб. науч. трудов. — М. : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. — С. 37–41.

<sup>41</sup> Шафиков М. Т. Потенциал: сущность и структура / М. Т. Шафиков // Социально-гуманитарные знания. — 2002. — № 1. — С. 242. (С. 236–245.)

ал є важливою складовою частиною кадрового потенціалу навчальних закладів в цілому, що відбиває ресурсний аспект його соціально-педагогічного розвитку.

У розвитку сучасних уявлень про потенціал можна виділити три напрями, а саме уявлення цього поняття як:

- сукупність необхідних для функціонування або розвитку різних видів ресурсів, зокрема: трудових, матеріальних, фінансових, інформаційних, ресурси сфери освіти (Д. Черников, С. Белова, Є. Фігурнов та ін.);

- систему матеріальних та трудових факторів (умов, складових), що забезпечують досягнення мети продуктивної діяльності людини не на досягнутому рівні використання ресурсів, а на їх потенційних можливостях (М. Іванов, Ю. Одегов, К. Андреев та ін.);

- здатність комплексу ресурсів забезпечувати досягнення поставлених завдань та цілісне уявлення про їх структурну та функціональну єдність або як сукупні можливості колективу виконувати певні завдання (І. Ансофф).

Трансформація поняття «потенціал» у низку споріднених категорій обумовило наявність класифікацій за різними ознаками, а саме:

- за *рівнем абстрагованості* (потенціал людства, науково-педагогічний, природний, соціокультурний, психофізіологічний тощо);

- *залежно від рівня оцінювання* (потенціал світового господарства, національної економіки, галузевий, регіональний, територіальний, добровільних об'єднань, підприємств, структурних підрозділів тощо);

- *за спектром урахованих можливостей* (внутрішній, зовнішній);

- *за галузевою ознакою* (освітній, педагогічний, комунікаційний, науковий, промисловий тощо);

- *за мірою та сферою реалізації потенціалу* (досягнутий, реалізований, імпортний, експортний, перспективний);

- *за сферою виникнення* (виробничий, маркетинговий, фінансовий, технічно-технологічний, інфраструктурний);

• за об'єктним складом (основних та оборотних фондів, інформаційний, технологічний, кадровий тощо)<sup>42</sup>.

Первинні аксіоматичні складові ознаки цього поняття з урахуванням мети нашого дослідження — це потреби й професійна діяльність науково-педагогічних працівників. До теорії й практики педагогічних досліджень професійної діяльності науково-педагогічних працівників як педагогічного процесу входить оцінювання їх якісних характеристик (чисельність, структура, знання, професійний склад, кваліфікація, навички, накопичений виробничий досвід; особисті якості: здоров'я, освіта, професіоналізм, здатність до творчості, моральність, різнобічний розвиток, активність тощо).

За цих умов *освітній потенціал* — це можливості науково-педагогічних працівників, які можуть бути задіяні з метою якісного виконання професійних функцій в напрямі досягнення стратегічних цілей розвитку навчальних закладів як складових системи ППО на певному етапі розвитку суспільства в інтересах держави. Такий підхід до визначення поняття «освітній потенціал» реалізує як змістову компоненту його формування, так і організаційно-процесуальну компоненту професійної діяльності як педагогічного процесу. Водночас це забезпечує всебічний аналіз науково-педагогічних працівників з урахуванням об'єктивних природних законів розвитку обраного об'єкта, предмета, цілей і завдань дослідження формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як проблеми педагогічної науки та практики.

Під *освітнім потенціалом навчальних закладів системи ППО* у нашому дослідженні ми розуміємо інтегральні можливості науково-педагогічних працівників, що дають змогу досягти стратегічних цілей розвитку при максимальній результативності професійної діяльності, а також сукупні здатності науково-педагогічних

---

<sup>42</sup> Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

працівників, реалізовані у професійних функціях професорсько-викладацького персоналу в межах посадових повноважень, що забезпечують ефективне функціонування цих навчальних закладів<sup>43</sup>.

У загальному розумінні до ознак персоналу віднесено:

- наявність трудових взаємин з роботодавцем, які оформляються трудовим договором (контрактом);
- володіння певними якісними характеристиками (професією, спеціальністю, кваліфікацією, компетентністю тощо), наявність яких визначає діяльність працівника на конкретній посаді, або робочому місці;
- цільова спрямованість діяльності персоналу — забезпечення досягнення цілей організації через вироблення адекватних цілей професійної діяльності працівників і створення її умов<sup>44</sup>.

Водночас, на нашу думку, не можна залишити поза увагою інше базове поняття «кадри» та його вплив на формування змісту категорії кадровий потенціал навчальних закладів системи ППО. Зміст кадрової роботи, функції й основні характеристики кадрового потенціалу цих закладів, на нашу думку, потрібно визначати, виходячи з такого визначення поняття «кадри»: кадри — це кваліфіковані, спеціально підготовлені для тієї або іншої професійної діяльності працівники, коли доцільна розстановка їх в організації забезпечує ефективну професійну діяльність відповідно до фахового рівня, особистих якостей і придбаного досвіду роботи.

Означене поняття має тенденцію з часом змінюватися й розвиватися, накопичувати нові характеристики та здатності, включаючи елементи майбутнього розвитку, які використовують з метою:

- оцінювання сукупності властивостей, накопичених суб'єктами науково-педагогічної діяльності для вияв-

<sup>43</sup> Там же.

<sup>44</sup> Профессиональная самореализация личности в современном обществе / под ред. Федосенко Е. В. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.



лення здатності кадрового потенціалу навчального закладу до розвитку та вдосконалення;

- визначення стану розвитку кадрового потенціалу навчального закладу щодо практичного використання навчальних здатностей.

Ототожнення у численних публікаціях поняття «освітній потенціал» з поняттям «ресурсний потенціал» не є підґрунтям для виявлення суперечності у їх змістовому наповненні та досліджуванні у відриві одне від одного. Тому, на нашу думку, означені поняття варто розглядати в контексті загального розуміння поняття «потенціал». Це спрямовує формування освітнього потенціалу системи ППО, визначаючи організаційно-процесуальний аспект професійної діяльності науково-педагогічних працівників як педагогічного процесу з урахуванням таких складових компонентів як: *накопичення* у вигляді людського капіталу; *інвестуванні* інноваційних кадрових технологій; *визначенні обсягу і величини* як рівня і ступеня сформованості; *реалізацію* у вигляді трудових ресурсів.

Акцентування уваги на формуванні освітнього потенціалу як розв'язання педагогічної проблеми в цілому детермінувало нашу думку в напрямі формування змісту та вживання таких понять як «інтелектуальний потенціал навчальних закладів системи ППО» і «інтелектуальний капітал навчальних закладів системи ППО». На нашу думку, перше поняття має право як на самостійне існування як формуючий чинник кадрового потенціалу, так і розглядатися як його структурна соціально-педагогічна складова. Водночас поняття «інтелектуальний капітал навчальних закладів системи ППО» акцентує увагу саме на його вимірі та аспекті вживання<sup>45</sup>.

Вимір соціальних процесів використовується для виявлення темпів розвитку наднаціональних соціальних інститутів. Нині існує орієнтація на людські ресурси, що є ключовою формою інтелектуального капіталу. Си-

---

<sup>45</sup> Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

стема ППО є високоінтелектуальним сектором, в якому інтелектуальний потенціал має найбільше значення для визначення напрямів стратегічного розвитку навчальних закладів. Водночас інтелектуальний капітал цих навчальних закладів впливає на освітню політику держави, окремих соціальних груп (структур, організацій) тощо<sup>46</sup>.

Нині категорії *інтелектуальний капітал* надається дедалі більше уваги, хоча єдиного підходу до її визначення поки так і не визначено. Донедавна поняття «інтелектуальний капітал» зводилося лише до поняття «інтелектуальна власність», що містило в собі патенти, авторські права, товарні знаки тощо. З розвитком освітньої сфери дедалі більшої цінності набувають людський капітал, формуючим чинником якого є науково-педагогічні працівники, репутація й імідж навчальних закладів, корпоративна культура, філософія управління та формування кадрового потенціалу. Саме це зумовлює сутність поняття «інтелектуальний капітал навчальних закладів системи ППО», основою якого є категорія *інтелектуальний капітал*<sup>47</sup>.

На думку В. Іванцова, категорія *інтелектуальний потенціал* «є особливою сукупністю ресурсів суспільного виробництва, що містить матеріальні, природні, трудові, фінансові й інформаційні ресурси»<sup>48</sup>. З урахуванням об'єкта нашого дослідження визначення цього автора, на нашу думку, недостатньо конкретно і не повною мірою відбиває специфіку інтелектуальної сфери діяльності навчальних закладів системи ППО як соціально-педагогічної системи (не акцентує увагу на досягненні стратегічних цілей розвитку), ефективне функціонування якої визначають саме низка педагогічних процесів різного

---

<sup>46</sup> Там же.

<sup>47</sup> Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

<sup>48</sup> Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти : моногр.: наук. вид. / Є. Р. Чернишова. — К. : Пед. думка, 2012. — 472 с.

спрямування. Водночас англійський вчений С. Брукінг<sup>49</sup>, використовуючи термін «інтелектуальний капітал» для позначення нематеріальних ресурсів (активів) організації, пропонує підрозділити їх на ринкові активи, інтелектуальну власність як актив, людські активи й інфраструктурні активи.



Рис. 1.4. Структурна організація освітнього капіталу

На професійну діяльність науково-педагогічних працівників навчальних закладів системи ППО впливають численні внутрішні та зовнішні чинники (кадрове, матеріально-технічне, фінансове й інформаційне забезпечення процесів взаємодії окремих категорій тощо). Специфічна сфера діяльності цих закладів має низку особливостей, які треба враховувати під час дослідження особливостей формування кадрового потенціалу як розв’язання педагогічної проблеми.

Науково-педагогічна діяльність — педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах і ВНЗ післядипломної освіти пов’язана з науковою та науково-технічною діяльністю<sup>50</sup>. Саме це на законодавчому рівні обґрунтовує педагогічну спрямованість розв’язання проблеми формування освітнього потенціалу післядипломної педагогічної освіти. Найбільшу цінність для навчальних

<sup>49</sup> Чернышова Е. Р. Концептуальные подходы реализации идеи триумфа личности через ее самоменеджмент / Е. Р. Чернышова // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2013. — № 11. — С. 83–88.

<sup>50</sup> Чернышова Е. Р. Формування наукового потенціалу ВНЗ у контексті реалізації дисемінаційних процесів / Е. Р. Чернышова // Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/14/11.pdf>

закладів системи ППО становлять творчі науково-педагогічні працівники (професорсько-викладацький склад, аспіранти, здобувачі, докторанти та ін.), що приймають креативні рішення щодо розв'язання небажаних педагогічних ситуацій. Вони є творчим потенціалом й активом (структурним і маркетинговим), наявність якого визначає рівень освітнього потенціалу через участь таких працівників у формуванні інтелектуальної власності навчальних закладів.

Отже, дослідження актуальних проблем формування освітнього потенціалу післядипломної педагогічної освіти та перспективи його зростання як проблеми педагогічної теорії та практики, зокрема соціально-педагогічного аспекту підвищення професіоналізму науково-педагогічних кадрів як педагогічного процесу, узгоджується із загальною метою їх розвитку як соціально-педагогічних систем і має міждисциплінарний і багатоаспектний характер. Саме це обумовлює необхідність у нашому дослідженні комплексного підходу до її розв'язання з урахуванням суспільно значущих чинників розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників, ґрунтуючись на ідеях філософії людиноцентризму.

У розв'язанні цих проблем суспільство, наука напружували чималий історичний досвід, сформовано різних підходів до їх розв'язання. Серед найважливіших умов реалізації означених процесів як методологічної основи формування освітнього потенціалу, на нашу думку, є політичні, економічні, науково-технічні, організаційні, соціальні, демографічні та регіональні аспекти.

#### **1.4. Креативно-аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму викладачів закладів післядипломної освіти**

Сучасний етап розбудови національної вищої школи вимагає переосмислення та суттєвої реконструкції теоретичних уявлень про змістові й технологічні параметри

високоякісної праці науково-педагогічних працівників крізь призму різноманітних дефініцій, серед яких одне із центральних місць останнім часом посідає категорія професіоналізму загалом і педагогічного професіоналізму зокрема. Сьогодні професіоналізм викладача пов'язується не лише з набуттям фахівцем науково-предметної, методичної, психолого-педагогічної компетентності, вправності професійно-педагогічної поведінки, а й з розвиненістю його особистісної сфери, її ціннісно-сміслової бази та творчого потенціалу. Це актуалізація проблеми вдосконалення педагогічної складової професійної кваліфікації викладацького складу ВНЗ поряд із науковою, соціально-гуманітарною та загальнокультурною, оскільки традиційна підготовка фахівців у вищій школи донедавна не передбачала цілеспрямованої орієнтації на подальшу науково-педагогічну діяльність.

Особливої значущості в умовах парадигмальних завдань «освіти крізь життя» сьогодні набуває проблема нарощування кадрового потенціалу вищих навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти. Складність й специфічні особливості професійної діяльності викладачів такого типу установ вищої освіти вимагають посилення андрагогічних та акмеологічних засад їх праці на цілезмістовому й технологічному рівнях, оскільки, на відміну від роботи зі студентством, аудиторію слухачів курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців освітнього профілю з вищою освітою складають переважно дорослі, зрілі як за віком, так і зазвичай за професійною кваліфікацією педагогічні кадри різноманітного профілю.

Для вивчення феноменології педагогічного професіоналізму викладача закладів післядипломної педагогічної освіти як складного системного об'єкту з багатоманітними складовими, властивостями і відношеннями доцільно створити його аналітичний аналог за допомогою методу моделювання як найбільш адекватного шляху наукового пізнання для розв'язання такого класу завдань.

У своєму розумінні сутності професіоналізму педагогічної праці та відповідно побудови його моделі ми виходили з акмеологічного трактування особистісно-діяльнісної природи категорії професіоналізму, спиралися на положення акмеології про необхідність вивчення професіоналізму спеціалістів у їх діяльнісних та особистісних проявах, оскільки у професійній діяльності фахівець не лише освоює нові способи й алгоритми вирішення професійних задач, набуває професійних умінь та навичок, а й збагачує свої знання, розширює кругозір, розвиває складні загальні та спеціальні здібності, зміцнює особистісно-ділові та професійно важливі якості, що у свою чергу змінює систему потреб і цінностей суб'єкта праці, вдосконалює мотиваційну сферу особистості, без чого нові продуктивні технології не можуть бути засвоєні<sup>51</sup>. Відповідно і педагогічний професіоналізм викладача системи післядипломної освіти освітянських кадрів визначається цілісністю особистих та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємопов'язаних підсистем, а концептуальна схема професіоналізму педагогічної праці конкретизується (використовуючи термінологію Н. В. Кузьміної) професіоналізмом педагогічної діяльності та професіоналізмом особистості учителя як його базовими складовими та відповідними смислоутворювальними чинниками – педагогічною майстерністю і педагогічною творчістю як це показано на рис. 1. 5.

---

<sup>51</sup> Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач // Кн. 1-5. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с., с. 307

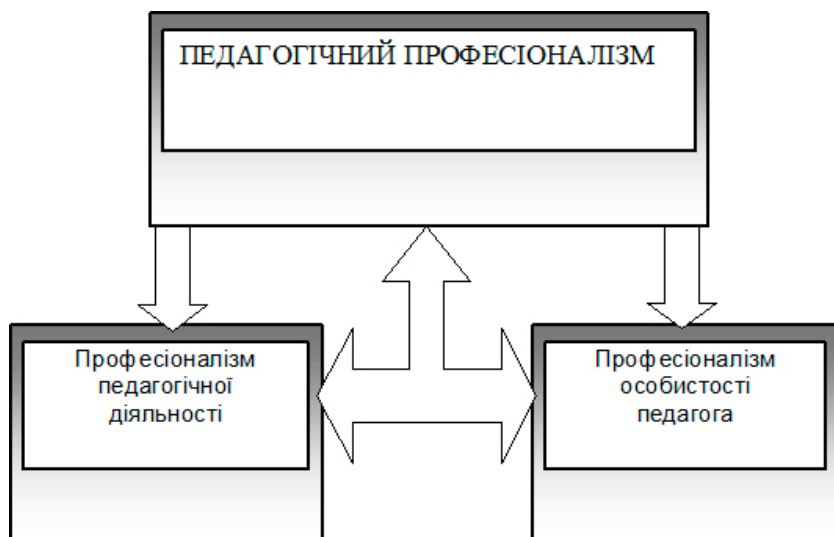


Рис. 1.5. Педагогічний професіоналізм як цілісна система

Аналіз кожної з виділених підсистем педагогічного професіоналізму вимагає з'ясування їх сутності та змісту як центральних понять акмеології педагогічної праці<sup>52</sup>.

Зміст *професіоналізму педагогічної діяльності* як процесу і результату реалізації продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності педагога на соціально-управлінському рівні аналізу визначається рефлексивністю управління педагогічними процесами; на змістово-функціональному – поліфункціональністю педагогічної діяльності; на процесуально-динамічному – цілісністю та повнотою психологічної структури педагогічної діяльності як розгорнутої сукупності мотиваційно-орієнтаційного, змістово-ставленневого, технолого-виконавчого та регулятивно-коригувального блоків-компонентів.

<sup>52</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

Виявлені сутнісні ознаки професіоналізму педагогічної діяльності викладача як переважно об'єктивовані властивості педагогічної праці у реальній практиці функціонують при безпосередньому включенні у її процес. Накопичення досвіду професійної діяльності при вирішенні педагогічних задач, набуття вправності на основі спеціальних знань, професійної ерудиції призводить до досягнення науково-педагогічним працівником *професійної майстерності* як найвищого стандарту, зразка продуктивної педагогічної діяльності. Це передбачає наявність репродуктивних аспектів набуття педагогом досвіду, значення яких не можна недооцінювати. Йдеться про багаторівневу структуру репродуктивності – від дзеркального багатократного повторення викладачем інформації у процесі її передавання слухачам – до набуття високорозвинених технологічних умінь адаптувати напрацьований матеріал, враховуючи різноманітні фактори.

За висновками А. О. Реана та Я. Н. Коломінського «майстер педагогічної праці – це перш за все висококомпетентний у психолого-педагогічній та предметній області спеціаліст, який уміє репродуціювати на високому рівні професійні знання, навички та уміння. З метою підготовки таких спеціалістів слід посилити увагу до формування «технологічних» висновків, усвідомити яким чином себе поводити у той чи іншій ситуації, який метод, спосіб буде доречним та за яких умов...»<sup>53</sup>.

Перспективною уявляється також точка зору А. К. Маркової про майстерність як діяльнісну характеристику педагогічного професіоналізму – виконання педагогом своєї праці на рівні високих зразків та еталонів, досягнення стабільно високих результатів за рахунок гарного оволодіння відомими та відпрацьованими на практиці формами, методами, прийомами, хоча досягнення майстерності напряму і не пов'язано з досвідом роботи<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 410 с., с. 233

<sup>54</sup> Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.



Відповідно до результатів представленої аналізу *педагогічна майстерність* виступає смислоутворювальною основою професіоналізму педагогічної діяльності. Досягнення викладачем професійної майстерності означає його готовність до продуктивної «культуrowідповідної» педагогічної діяльності.

Поряд із діяльнісною характеристикою педагогічного професіоналізму особливе значення у розкритті його змісту посідає особистісний аспект, оскільки особистісна сутність викладача та його праці набагато яскравіша, складніша за педагогічну діяльність і тому не може зводитись лише до продуктивності останньої.

Зміст *професіоналізму особистості педагога* як складноструктурованої системи загальних і спеціальних професійно значущих властивостей викладача на нормативно-рольовому рівні аналізу визначається варіативно-творчою комбінацією номенклатури професійно важливих якостей з погляду їх достатньої репрезентованості, розмаїтості, гармонійного поєднання; на особистісно-диференційованому рівні аналізу, – неповторним інноваційно-креативним потенціалом особистості педагога в єдності індивідуально-типологічних (виразність і доцільність творчих харизматичних якостей) та індивідуально-специфічних (креативне ядро педагогічних здібностей особистості) сторін; на суб'єктному рівні аналізу – самодетермінованістю професійно-педагогічного удосконалення на основі гармонізації та розширення професійної самосвідомості з опорою на позитивну й адекватну Я-концепцію викладача-професіонала.

Означені у моделі педагогічного професіоналізму характеристики розвиненості особистості викладача-професіонала з позицій нормативно-рольового, диференційно-особистісного, суб'єктного підходів у їх динаміці переконують у тому, що смислоутворювальною основою професіоналізму особистості педагога виступає *творчість* у її власне суб'єктивному значенні, що має достатньо широкий спектр проявів, а саме: варіативно-неповторні комбінації особистісних властивостей педагога;

оригінальні доміантні якості та своєрідні можливості успішного функціонування у педагогічній професії; власна внутрішнє ініційована активність учителя-вихователя, яка забезпечує збагачення культури педагогічної праці новим цінним педагогічним досвідом, а також визнання унікальності й самобутності індивідуальності викладача-професіонала.

Будучи родовою властивістю людини, інтегральною особистісною якістю й критеріальною характеристикою розвиненості особистості викладача-професіонала, творчість забезпечує можливості для постійного пошуку нового у достатньо відомих та досить звичних реаліях педагогічної дійсності, формує різноманітні новоутворення педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової та поведінкової сфери, ціннісних орієнтацій, а також сприяє досягненню успіху в різноманітних видах педагогічної творчості (комунікативної, методичної, діагностичної, дидактичної та ін.), особистісній готовності до подальшого професійного самовдосконалення. Актуалізація творчого потенціалу необхідна викладачу-професіоналу і для оптимізації своєї праці та перетворення її у засіб самореалізації.

Розглянуті сутнісні характеристики базових підсистем педагогічного професіоналізму – професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості викладача переконують в їх самодостатності як об'єктів та одиниць аналізу, які неможливо ототожнювати. При тому, враховуючи методологічний принцип єдності особистості і діяльності, слід говорити про їх нероздільну цілісність та взаємозумовленість: з одного боку особистісні прояви викладача не вичерпуються лише його педагогічною діяльністю, вони реалізуються в інших формах професійної життєдіяльності (методичної, наукової, організаційно-громадської), постають самостійною цінністю, унікальним джерелом набуття нового творчого педагогічного досвіду; з іншого – педагогічну діяльність неможливо «розчиняти» в особистості викладача, оскільки вона має власні функції, структуру, достатньо автономні технологічні можливості.

Аналогічно слід розуміти і взаємозв'язок виокремлених смислоутворювальних чинників професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості викладача – *педагогічної майстерності та педагогічної творчості*. Педагогічна майстерність передбачає вільне володіння викладачем професійними знаннями, розвинутими вміннями, які набуваються у процесі безпосереднього накопичення досвіду продуктивної педагогічної діяльності, хоча й не існує прямої лінійної залежності між стажем, досвідом роботи та набуттям викладачем педагогічної майстерності.

Не менш важливим є розвиненість творчого потенціалу особистості викладача як «стартових» можливостей досягнення успіху у педагогічній діяльності – загальних і спеціальних здібностей, ціннісно-мотиваційних утворень, готовності до постійного самовдосконалення. Такі творчі особистісні якості проявляються у створенні нових оригінальних науково-методичних продуктів педагогічної діяльності, спираються на існуючий педагогічний досвід і майстерність. Без цього творчий потенціал особистості викладача не може продуктивно реалізуватися – він буде або гальмуватися відсутністю педагогічної вправності, або навіть призводити до виявів педагогічного волюнтаризму. Набуття ж викладачем педагогічної майстерності поза різних видів професійної творчості загрожує обернутися стереотипізацією, механістичністю виконання педагогічних дій, а педагогічна майстерність викладача може підмінятися заформалізованим ремісництвом.

Обрана логіка подальшого аналізу системного об'єкту педагогічного професіоналізму викладача закладів післядипломної педагогічної освіти передбачала виокремлення у його змісті інтегративних структурних компонентів феномена – мотиваційного, когнітивного, емотивного, конативного, які утворюються в результаті взаємодії розглянутих підсистем та водночас активно на них впливають.

*Мотиваційна* детермінація педагогічної діяльності зумовлює продуктивність педагогічної діяльності, додає праці викладача яскраво вираженого особистісного характеру та виступає провідною умовою його професійного зростання відповідно до якісних та структурно-ієрархічних характеристик професійної мотивації як логічного центру цілісної системи професіоналізму особистості та діяльності викладача (А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарев, Т. В. Кудрявцев, В. О. Сластьонін, К. К. Платонов, В. Ю. Шегурова та ін.). Сукупність домінуючих мотивів, збалансованих із професійними ціннісними орієнтаціями, упорядковують систему особистісно забарвлених ставлень викладача до цінностей педагогічної професії.

*Когнітивна* складова педагогічного професіоналізму викладача визначається його фаховою компетентністю, яка не може бути зведена до здібностей та обізнаності (поінформованості), а також до особистісних рис (В. О. Адольф, Ю. В. Варданян, Б. С. Гершунский, Ю. Н. Кулюткін та Г. С. Сухобська та ін.). Засвоена викладачем система професійно-педагогічних знань становить його «робочий» професійний тезаурус як інформаційну основу професійної грамотності та ерудиції у поєднанні онтологічних, орієнтаційних та оцінних аспектів (І. Я. Лернер). Своєрідність педагогічних знань як креативно-аксіологічної форми існування професійно-педагогічної культури, що відповідають статусу «живого знання», зумовлена їх гуманістичною природою. У поєднанні з педагогічним мисленням, процеси розуміння й аналізу педагогічних явищ на основі знань перетворюються на «вирішення задач на смисл» (О. М. Леонтьєв).

*Емотивний* ракурс педагогічного професіоналізму розкриває емоціогенну природу викладацької праці, умови якої можуть викликати різноманітні психічні стани людини. Професійна успішність викладача супроводжується позитивно забарвленими переживаннями й почуттями, що дозволяють відчувати емоційний комфорт, піднесення, створювати благополучну атмосферу пе-

дагогічної взаємодії й спілкування. Яскравість емоційного світу викладача, експресивність його професійної поведінки позитивної модальності має врівноважуватися здатністю до емоційної саморегуляції та стресостійкістю, уміннями долати деструктивні психічні стани. Оптимальне співвідношення таких «полярних» психічних станів як експресивність та емоційна стабільність на думку Л. М. Мітіної забезпечує емоційну гнучкість педагогічного працівника, яка дозволяє оживляти його справжні емоції у багаторазово повторювальному педагогічному процесі, викликати позитивні переживання, контролювати негативні, виявляючи творчість і нестандартність педагогічних дій<sup>55</sup>.

Емоційним «каталізатором» палітри професійно значущих почуттів і переживань викладача, як і психологічним механізмом виявів його духовності, виступає педагогічна емпатія, що забезпечує можливості емоційної ідентифікації викладача з іншими суб'єктами педагогічного процесу. Відображуючи «почуттєву тканину смислу», емоційна культура викладача-професіонала становить змістове ядро емотивної сфери його педагогічного професіоналізму.

Значення *конативного* компонента педагогічного професіоналізму визначається практико-перетворювальним характером викладацької праці та реально втілюється у зовні окресленому виконанні системи поведінкових актів та реалізації їх вчинкових моделей. Культурний діапазон таких поведінкових виявів охоплює динаміку перетворення різних спонтанних реакцій та «комунікативних прибудов» у глибоко усвідомлені продуктивні способи, прийоми, «техніки» організації професійно-педагогічної поведінки. Це вимагає оптимального використання викладачем власного психофізіологічного потенціалу за допомогою спеціально вироблених умінь педагогічної техніки. Питання технологічної культури педагогічних працівників досліджуються у науковій літературі крізь

<sup>55</sup> Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.

призму інструментальних структурно-функціональних одиниць педагогічних дій, педагогічних ситуацій та задач, а також педагогічних умінь їх розв'язання (Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, М. М. Левина, В. А. Семиченко, Л. Ф. Спирин та ін.).

Професіоналізм педагогічних дій викладача при вирішенні педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач характеризується оцінно-рефлексивною спрямованістю проходження всіх стадій та етапів цього процесу та їх творчою ідентичністю, що вказує на евристичність, нестандартність, неможливість повної репродуктивної автоматизації педагогічних умінь. Усвідомленість і творча спрямованість умінь організації професійної поведінки відображає її ціннісно-сміслові підвалини, що детермінують професійно значущі настанови, цілі, обрані засоби і прийоми та сприяють творчій самореалізації науково-педагогічного працівника у викладацькій діяльності.

Представлена інтерпретація сутнісних характеристик педагогічного професіоналізму, його мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних детермінант, вказує на ціннісно-сміслові підґрунтя феномена творчого характеру, його креативно-аксіологічне ядро. Це підтверджується сформульованими у педагогічній аксіології положеннями про педагогічні можливості і значущість вибірково мотивованого, інтелектуально усвідомленого, емоційно забарвленого, практично реалізованого ціннісного ставлення педагога до своєї праці, до слухачів, до себе як професіонала.

Так, В. О. Сухомлинський стверджував, що для вчителя найголовнішим є вміння розуміти та відчувати дитячу душу, передавати учням свою емоційну та моральну культуру. Пріоритет смислів над ціллю, переживань дитини над технологічними, методичними прийомами та засобами він вважав основою професійної майстерності педагога<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. – 2-е изд. /В.А.Сухомлинский – М. : Сов. Россия, 1981. – 93 с.

В працях сучасних дослідників В. П. Бездухова, Є. В. Бондаревської, А. В. Кирьякової, А. К. Маркової, В. О. Сластьоніна та їх послідовників показана роль творчих ціннісно-сміслових утворень педагога як показника його професіоналізму, а функціонування педагогічних цінностей та їх перетворення в особисті смисли викладацької праці вважається системоутворюючим початком високоефективної творчої педагогічної діяльності, що ініціює появу і розвиток у викладача професійно цінних мотивів, потреб, прагнень, позицій, переживань, когнітивних утворень, дій.

У зв'язку з цим А. К. Маркова підкреслює, що професіоналізм – це не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість устремлінь, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності<sup>57</sup>.

Вчена наголошує на значенні у педагогічній праці не стільки методів та прийомів, скільки внутрішніх цінностей, смислів, ціннісних орієнтацій як компоненту особистості педагога, що висвітлюють роботу вчителя. В. О. Сластьонін акцентує на тому, що сучасні інноваційні процеси вимагають від учителя постійного перетворення власної професійної діяльності не лише на рівні її засобів і механізмів, а й на рівні цільових настанов і ціннісних орієнтацій. У такому контексті до складу педагогічного професіоналізму, на думку вченого, крім проблематизації та конфліктизації педагогічної дійсності як бачення в ній невідповідностей, вироблення критичного ставлення до нормативних еталонів, необхідно включати також аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій, наділення особистісним смислом змісту педагогічної діяльності, рефлексію і породження системи смислів (смыслотворчість), прагнення до само-

---

<sup>57</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М. : Международный центр “Знание”, 1996. – 308 с.

реалізації, втілення у своїх намірах способу життя та ін.<sup>58</sup>.

Роль морально-ціннісного аспекту професіоналізму підкреслює В. І. Бакштановський, вважаючи, що справжній професіоналізм проинятий моральним змістом – розумінням обов'язку, почуттям відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності.

Цінності та смисли у педагогічній професії не лише відображають зміст еталонних зразків і норм педагогічної праці, а й виступають необхідною умовою їх формування і реалізації на індивідуально-особистісному рівні, хоча при цьому варто враховувати і понаднормативний, творчий, активний характер педагогічних цінностей, що дозволяє викладачу-професіоналу виходити поза задані традиційні межі, творчо збагачувати педагогічну професію новими еталонами і цінностями у результаті процесів екстеріоризації.

Специфічному смислу педагогічної праці притаманна також рівнозначність двох типів ціннісно-смилових утворень педагога – «смислу для себе» і «смислу для інших», що полягають у його прагненні до творчої самореалізації, самовдосконалення як втілення у педагогічній діяльності власних намірів і способу життя (В. О. Сластьонін), а також – в отриманні задоволення від роботи зі слухачами, від досягнутих результатів їх навчання, виховання, розвитку, у сформованості інтересу до їх внутрішнього світу, розкритті їх творчих можливостей. Істотною рисою і результатом процесу особистісного прийняття педагогічних цінностей, пошуку, усвідомлення, переживання, творчого втілення смислу педагогічної діяльності виступає цілісний розвиток креативно-аксіологічної сфери педагога-професіонала і, як наслідок, його професіоналізму.

Виходячи з наведених положень, вважаємо за доцільне виділити ряд функціональних значень креативної цін-

<sup>58</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.



нісно-сміслової сфери педагогічного професіоналізму, серед яких найістотнішими, на наш погляд, є наступні функції:

- *спонукально-стимулююча* – зумовлює пошукову активність викладача-професіонала, актуалізує його творчий потенціал як для вирішення конкретних професійних задач, так і для педагогічної діяльності в цілому;

- *орієнтаційно-вибіркова* – визначає спрямованість професійно-педагогічних пошуків викладача, вибору ним змісту ціннісно-сміслових орієнтирів своєї праці як на рівні загальних еталонів, так і на рівні кожного фрагмента педагогічної реальності;

- *рефлексивно-регулятивна* – пов'язана із процесом постійного пізнання, співвіднесення, уточнення смислів і значень педагогічних явищ та їх адекватного впливу на корекцію професійно-педагогічної поведінки, вчинки педагога, пошук шляхів самовдосконалення;

- *стабілізуюча* – характеризує цілісність і усталеність виробленої системи професійно-педагогічних цінностей, що дозволяє викладачу відчувати професійну впевненість, самодостатність, професійну успішність у педагогічній діяльності;

- *корекційно-розвиваюча* – відображає безперервність процесу творчого переструктурування ціннісно-сміслових орієнтирів педагогічної праці, зміни їх ієрархії, пріоритетів, що, відповідно, сприяє появі новоутворень у мотиваційній, когнітивній, афективній сферах особистості викладача-професіонала;

- *прогностична* – дозволяє визначати векторну спрямованість професійного розвитку і професійної поведінки викладача, свідомо створювати реалістичний «ескіз» майбутньої роботи із аудиторією слухачів, особливостей процесу професіоналізації власної особистості;

- *адаптивна* – відображає процес соціалізації і професіоналізації особистості науково-педагогічного працівника, освоєння нормативно заданої, еталонної системи професійно-педагогічних цінностей;

- *системоутворююча* – гармонізує розвиток мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних компонентів педагогічного професіоналізму, систематизує й упорядковує цілісну панораму педагогічної дійсності і внутрішнього світу викладача.

Виокремлення названих функцій ціннісно-сміслових утворень особистості викладача-професіонала та його педагогічної діяльності вказує на багатоаспектність, цілісність, інтегративність креативної аксіосфери педагогічного професіоналізму, що знаходиться на перетині мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових характеристик феномена і пов'язує їх воедино. Усі виокремлені структурні компоненти педагогічного професіоналізму викладача пов'язуються аксіологічно, тому вони у цілому є взаємозалежними, а міжкомпонентні зв'язки – взаємозумовленими.

При цьому одне й те ж саме особистісно-діяльнісне утворення креативно-аксіологічного характеру може входити до складу кількох компонентів або мати з ними різноманітні точки перетину. Так, професійні потреби, інтереси науково-педагогічного працівника, будучи домінуючими складовими мотиваційного компоненту педагогічного професіоналізму, тісно сполучаються з інтелектуальною базою, знаннями; водночас вони разом відображають емоційні характеристики особистості і педагогічної діяльності викладача, а також реалізуються в поведінкових виявах професіоналізму. Комплексна характеристика моделювання сутності, змісту та структури педагогічного професіоналізму викладача та його креативно-аксіологічного потенціалу узагальнена схематично на рис. 1.6.

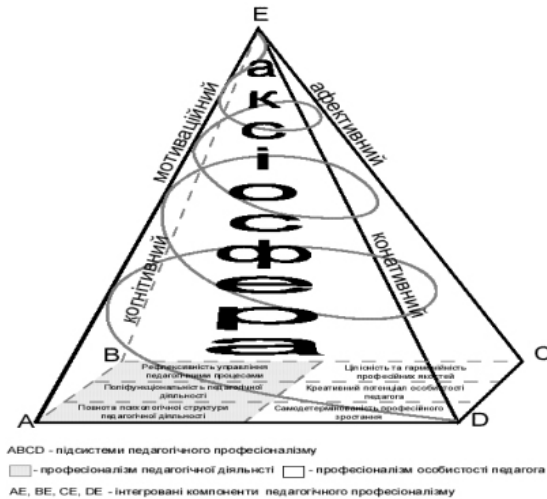


Рис. 1.6. Структурно-змістова модель педагогічного професіоналізму викладача

Отже, схарактеризована ціннісно-смилова сфера педагогічного професіоналізму викладача виступає його креативно-аксіологічним потенціалом, системоутворювальним чинником, активним фактором формування, постійного творчого розвитку і самовдосконалення. Під аксіосферою педагогічного професіоналізму як стрижневою характеристикою цього феномена, його креативним аксіологічним ядром розуміється культура самовизначення викладача у світі професійно-педагогічних цінностей, зумовлена результатами інтеріоризації засвоєних ним об'єктивно значущих цінностей культури педагогічного співтовариства та їх творчої трансформації в індивідуальні суб'єктивно значущі смисли професійно-педагогічної праці в єдності мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових детермінант.

## Реферативний зміст першого розділу

Спрямування дослідження світового досвід реалізації трансформаційних процесів в напрямі формування кадрового потенціалу вищих навчальних закладів пов'язано з переходом розвинутих країн на новий рівень розвитку, що характеризується інтелектуалізацією професійної діяльності людини. Знання стають первинним джерелом вартості – від їх якості залежить результативність професійної діяльності. Інтелектуальні ресурси суспільства знаходяться в постійному циклічному процесі відтворення, супроводжуючи національний розвиток держави. Тому формування національного кадрового потенціалу ВНЗ, як один із напрямів їх розвитку, має базуватися як на суспільній потребі розвитку цього напрямку з урахуванням позитивного зарубіжного досвіду реалізації означених процесів.

Нині одним із провідних напрямів світового розвитку та національних перетворень стає усвідомлення законів системно-циклічної динаміки розвитку суспільства, що ґрунтуються на результатах досліджень закономірностей становлення багатовимірного світу. Водночас ці закони визначають його стан, ритм і конфігурацію відносин між суспільною системою та окремими її сферами (рівнями, підсистемами, структурами). Сучасний етап розвитку людства, зумовлений суб'єктивними закономірностями соціального розвитку, характеризується появою нових цінностей у суспільстві. Виявлення цінностей (до основної групи цінностей належать: освіта, матеріальний добробут, рівність, справедливість, здоров'я, безпека тощо) і суб'єктивних закономірностей соціального розвитку дає змогу проводити найсприятливішу для суспільства політику в напрямі використання людських ресурсів і формування суспільно значущого кадрового потенціалу.

Система освіти, як один із соціальних інститутів, виконуючи замовлення суспільства й окремих соціальних груп, впливає на соціалізацію суспільства, зокрема на процеси комунікації й самореалізації людини у сфері

її продуктивної професійної діяльності. Сучасний етап розвитку системи ППО характеризується інтеграцією освітньої діяльності у європейський і світовий інформаційний простір, що актуалізує зміцнення її активної позиції щодо формування кадрового потенціалу як стратегічного кадрового ресурсу розвитку системи вищої освіти.

Результати дослідження сучасних напрямів формування національного кадрового потенціалу в умовах відкритості освітніх систем є основою для виявлення й узагальнення особливостей формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО, а саме: рівень взаємовпливу інтеграційних процесів; специфіка глобальних освітніх процесів у межах нової моделі реформування та реструктуризації системи вищої освіти; забезпечення самореалізації кожної особистості з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин (соціальних, економічних, політичних, духовних, екологічних) тощо.

Проте основною особливістю формування кадрового потенціалу цих навчальних закладів є специфіка професійної діяльності їх персоналу, зокрема тієї його частини, що забезпечує підвищення професійного рівня працівників освітньої галузі в розвиненому навчальному середовищі. Поєднання об'єктивності і суб'єктивності в управлінні окремими складовими системи ППО акцентує увагу саме на забезпеченні самореалізації як працівників освітньої галузі, так і науково-педагогічних працівників навчальних закладів з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин.

Державна політика щодо вищої освіти проводиться в напрямі зростання самостійності навчальних закладів й самодостатності особистості, її творчої активності з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти упродовж життя, соціальних, технологічних і соціокультурних змін у суспільстві. Реалізація такої політики забезпечить умови для високоякісної професійної діяльності персоналу цих навчальних закладів, продовження їхнього професійного зростання, а також соціальний захист. Це

зміцнить демократичні основи громадянського суспільства і прискорить його розвиток, активізує процеси формування кадрового потенціалу в умовах європейської освітньої інтеграції, сприятиме національній самоідентифікації особистості, підвищить її громадянський авторитет, а також статус громадянина України у міжнародному соціокультурному середовищі.

Сучасними напрямами формування національного кадрового потенціалу в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції є: орієнтація на людські ресурси, регулювання професійної поведінки сучасного працівника, розвиток мотиваційних процесів, зміна соціально-психологічних стосунків між працівниками, гуманізація професійної діяльності працівників, зростання самостійності ВНЗ й самодостатності особистості, усвідомлення законів системно-циклічної динаміки розвитку суспільства, вироблення та втілення у практику життя національної ідеї філософії людиноцентризму тощо. Питання інтелектуального освоєння соціального простору та його цінностей, формування інтелектуального капіталу національної системи освіти, розв'язання протиріччя між людиною, суспільством та економікою є вирішальними у визначенні та науковому обґрунтуванні показників розвитку соціального простору в Україні на початку ХХІ ст.

Визначення концептуальних основ розвитку кадрового потенціалу сучасних ВНЗ є принципово важливим для розуміння наукового і практичного аспектів його формування, визначення ролі та місця в розв'язанні суспільно значущих проблем з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Розроблення цих основ ґрунтується на результатах фундаментальних наукових досліджень змістового і функціонального визначення таких категорій, як потенціал, людський капітал, інтелектуальний капітал, кадровий потенціал, соціальний капітал.

Інтелектуальний капітал, як категорія, розглядається нами з позиції авансованої інтелектуальної власності науково-педагогічних працівників, що у процесі свого

руху збільшує вартість. Водночас це один із різновидів капіталу, який має відповідні ознаки капіталу і водночас відтворює властиві лише йому (інтелектуальному капіталу) особливості (продукти розумової, інтелектуальної праці та творчих зусиль усіх працівників тощо).

Здатність освітньої структури до формування й ефективного використання інтелектуального капіталу визначає можливості її подальшого розвитку на основі переходу до вищого технологічного укладу. Завдання, що постають перед навчальними закладами, полягають у реальній зміні моделі їх розвитку, яка має ґрунтуватися на формуванні та використанні форм і методів інтелектуального капіталу. Ефективне використання інтелектуального капіталу визначає можливості сталого розвитку та конкурентоспроможність науково-педагогічних працівників на освітньому ринку праці.

Важливим аспектом формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як розв'язання проблеми педагогічної науки і практики є дотриманням загальноприйнятих дидактичних принципів якісного навчання з урахуванням раціональне співвідношення соціальних реформ у сфері надання освітніх послуг та здобутків розвитку національної педагогіки – залучення чинників, вплив і вагомість яких у розвитку науково-педагогічного капіталу системи ППО є ключовою.

Насамперед, — це людський потенціал і методи його формування та використання з урахуванням особливостей професійної діяльності і впливу зовнішнього середовища. Кожен навчальний заклад системи ППО як соціально-педагогічна система не є виключенням інтенсифікації такого напрямку досягнення стратегічної мети свого функціонування. Саме від забезпечення комфортних умов співпраці адміністрації та науково-педагогічних працівників цих закладів залежить ефективність й якість надання освітніх послуг працівникам освітньої галузі у напрямі підвищення їх професіоналізму.

Сутність і структуру персоналу навчальних закладів системи ППО визначають основні напрями, мета, стра-

тегія та завдання підготовки науково-педагогічних кадрів. Зміст такої підготовки детермінується стадією розвитку навчальних закладів системи ППО. За цих умов особливої уваги потребує розвиток професіоналізму персоналу, зокрема науково-педагогічних працівників, упровадження нових освітніх систем на основі компетентнісного підходу, забезпечення якості освіти через високий рівень сформованості творчого потенціалу з урахуванням особливостей формування освітнього потенціалу ВНЗ ППО.

На професійну діяльність науково-педагогічних працівників навчальних закладів системи ППО впливають численні внутрішні та зовнішні чинники (кадрове, матеріально-технічне, фінансове й інформаційне забезпечення процесів взаємодії окремих категорій тощо). Специфічна сфера діяльності цих закладів має низку особливостей, які треба враховувати під час дослідження особливостей формування кадрового потенціалу як розв'язання педагогічної проблеми.

Дослідження актуальних проблем формування освітнього потенціалу післядипломної педагогічної освіти та перспективи його зростання як проблеми педагогічної теорії та практики, зокрема соціально-педагогічного аспекту підвищення професіоналізму науково-педагогічних кадрів як педагогічного процесу, узгоджується із загальною метою їх розвитку як соціально-педагогічних систем і має міждисциплінарний і багатоаспектний характер. Саме це обумовлює необхідність у нашому дослідженні комплексного підходу до її розв'язання з урахуванням суспільно значущих чинників розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників, ґрунтуючись на ідеях філософії людиноцентризму. Реалізація такого підходу з урахуванням ідей філософії людиноцентризму сприятиме досягненню педагогічно значущого результату професійної діяльності персоналу навчальних закладів.



## Література до першого розділу

1. Агарков О. А. Интеллектуальный капитал державного управління України: структура і перспективи розвитку / О. А. Агарков // Грані. — 2004. — № 2. — С. 106–112.
2. Алле М. Условия эффективности в экономике / М. Алле ; пер. с фр. Л. Б. Азимова, А. Б. Белянина, И. А. Егорова, Н. М. Калмыковой. — М. : Науч.-изд. центр «Наука для общества», 1998. — 304 с.
3. Андрущенко В. П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі / В. П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні. — К., 2007. — Т. 4. — С. 36–37. — (Серія «Педагогіка і психологія вищої школи»).
4. Базилевич Л. А. Модели и методы рационализации и проектирования организационных структур управления / Л. А. Базилевич, Д. В. Соколов, Л. К. Франева. — Л. : ЛФЭИ, 1991. — 198 с.
5. Бакштановский В.И. Культура нравственного сознания и поведения личности / В.И.Бакштановский. — М. : Знание, 1979. — 64 с.
6. Беляцкий Н. П. Управление персоналом: учеб. пособие / Н. П. Беляцкий, С. Е. Велесько, П. Ройш. — Минск : Интерпрессервис, Экоперспектива, 2004. — 350 с.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : моногр. / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
8. Болонський процес у фактах і документах / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.]. — К. — Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2003. — 52 с.
9. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Э. Брукинг. — СПб. : Питер. 2001. — 288 с.
10. Войтович Р. В. Сучасна парадигма реалізації кадрової політики, як інструменту побудови сильної держави / Р. В. Войтович // Стратегія державної кадрової політики – основа модернізації країни : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. за міжнар. участю: до 15-річчя галузі науки «Державне управління» (31 трав. 2012 р. м. Київ). — К. : НАДУ, 2012. — 572 с. — С. 428–429.

11. Гелбрейт Дж. Хрестоматия по экономической теории / Дж. Гелбрейт ; сост. Е. Ф. Борисов. — М. : Юрист, 2000. — 536 с.
12. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Н.В. Гузій. — К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. — 243 с.
13. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач // Кн. 1-5. — М. : Изд-во РАГС, 1999. — Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. — 392 с.
14. Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» від 13.12.1991 р. № 1977-ХІІ // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів ; за ред. проф. М. І. Панова. — Х. : Гриф, 2003. — С. 95–120.
15. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-ІІІ // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. — К., 2004. — С. 168–221.
16. Виханский О. С. Менеджмент: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 3-е изд. — М. : Гардарики, 2000. — 366 с.
17. Иванцов В. А. Интеллектуальный потенциал, факторы его использования : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01 / В. А. Иванцов. — Казань, 2003. — 279 с.
18. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. — К. : Грамота. 2003. — 216 с.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш.шк., 1989. — 119 с.
20. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш.шк., 1990. — 162 с.
21. Лекції з загальної психології А. Лурія / Навчальний посібник. — СПб.: Питер, 2004. — 320 с.

22. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М. : Международный центр “Знание”, 1996. – 308с.
23. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
24. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер с англ. – 3-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
25. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. — К. : Освіта. — 2001. — № 14. — С. 2–3.
26. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського союзу та України у перспективних вимірах / Н. Г. Ничкало // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. 22–24 квіт. 2009 р. — К. ; Житомир, 2009. — С. 122–134.
27. Олійник В. В. Загальна стратегія ППО / В. В. Олійник // Управління освітою. — 2010. — № 7, 8. — С. 11–13; 3–6.
28. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : моногр. / В. В. Олійник. — К. : Міленіум, 2003. — 594 с.
29. Олійник В. В. Сучасні підходи до розвитку кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2010. — № 2. — С. 3–7.
30. Омаров А.М. Управление и человек.— М. : Политиздат, 1989. — 80 с.
31. Особенности последипломного педагогического процесса в эпоху приоритета личности // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика: сб. науч. трудов. — М. : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. — С. 37–41.
32. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. — М. : Экономика, 1997. — 230 с.
33. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук.пр. — Запоріжжя, 2007. — Вип. 41. — С. 345–351.

34. Педагогика: Учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
35. Петти В. Экономические статистические работы / В. Петти. — М., 1940. — 243 с.
36. Провідні фактори концептуального впливу на управління освітніми процесами // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (гол. ред.) та ін. — Запоріжжя. — 2009. — Вип. 56. — С. 373–379.
37. Профессиональная самореализация личности в современном обществе /под ред. Федосенко Е.В. – СПб: Речь, 2009. – 128 с.
38. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 410с.
39. Рижих В. М. Державне управління науково-технічним прогресом: економічні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра наук з держ. упр. : 25.00.05 «Галузеве управління» / В. М. Рижих. — К., 1999. — 36 с.
40. Саверченко О. О. Механізми державного регулювання науково-технологічного та інноваційного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. екон. наук: 08.02.02 «Економіка та управління науково-технічним прогресом» / О. О. Саверченко. — К., 2005. — 22 с.
41. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В.А. Семиченко // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. /За ред. О.В.Сухомлинської. – К. : Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. – С.195-200.
42. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / Сластенин В.А. // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С.4-9.
43. Субетто А. И. Система управления качеством в вузе. Модель: материалы X Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика» / под науч. ред. Н. А.

- Селезнёвой, А. И. Субетто. — М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2002. — 25 с.
44. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. — 2-е изд. /В.А.Сухомлинский — М. : Сов. Россия, 1981. — 93с.
  45. Человеческий капитал и его развитие. Экономическая теория: трансформирующая экономика. / Ключков В. В., И.П. Николаева / Под ред. Николаевой И. П. — М.: Юнити, 2004. — 417 с.
  46. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний аспект: наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.
  47. Чернишова Є. Р. Технологічне забезпечення для формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної освіти / Є. Р. Чернишова // Проблеми освіти. — 2011. — № 71. — С. 141–149.
  48. Чернишова Є. Р. Формування кадрів через післядипломну освіту / Є. Р. Чернишова // Педагогічна газета. — 2011. — № 2(119). — С. 6
  49. Чернишова Є. Р. Всеукраїнська школа новаторства — школа професійної майстерності й творчості / Є. Р. Чернишова // Педагогічна газета. — 2012. — № 4(213). — С.4.
  50. Чернышова Е. Р. Система научно-методической работы в последипломном педагогическом образовании / Е. Р. Чернышова // Управление инновационными процессами в региональной системе образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Казахстан). — Уральськ, 2008. — Ч. 1. — 7 с.
  51. Чернишова Є. Р. Кадрова політика як пріоритет стратегії розвитку навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти / Є. Р. Чернишова // Післядипломна освіти в Україні. — 2012. — № 1. — С. 10–14.
  52. Шафиков М. Т. Потенциал: сущность и структура / М. Т. Шафиков // Социально-гуманитарные знания. — 2002. — № 1. — С. 242. (С. 236–245.)

53. Якушно І. І. Теоретико-методичні основи управління інноваційним розвитком післядипломної педагогічної освіти регіону : моногр. / І. І. Якушно. — Житомир : Полісся, 2011. — 536 с.
54. Bache Ian. The Europeanization of Higher Education. Pp. 231–248. *Journal of Common Market Studies*. Volume 44. Number 2. June 2006. — P. 235.
55. Bogaj A. *Realia i perspektywy reform oswiatowych* / Bogaj A. — Warszawa : Instytut Badan Edukacyjnych, 1997. — 118 s.
56. Borrás S and K. Jacobsson “The Open method of coordination and new governance patterns in the EU” *Journal of European Public Policy*, 11(2) April: 185–208. 2004.
57. Bourdieu P. *Forms of Capital // The Sociology of Economic Life*. Boulder, 2001.
58. Communication from the Commission. The new Generation of the Community Education and Training Programmes after 2006, Brussels, 9.3.2004. COM (2004) 156 final.
59. Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus), official Journal L 166, 25/06/1987. — P. 0020–0024.
60. Council Decision of 26 April 1999 establishing the second phase of the community vocational training action programme «Leonardo da Vinci». Official Journal L 146/33.11.6. 1999. (1999/382/EC).
61. Dantzig G., Wolf P. Decomposition Algorithm for Linear Programs. — *Econometrica*, 1961, v. 29, N 4, p. 767–778.
62. Durkheim, Emile *Ethics and the Sociology of Morals*. Buffalo: Prometheus Books. 1892 / 1997. *Montesquieu: Quid Secundatus Politicae Scientiae Insti-tuendae Contulerit*. — Oxford: Durkheim Press.

## **РОЗДІЛ 2. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА Й ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Післядипломну освіту й підготовку науково-педагогічних кадрів розглянуто крізь призму міжнародного позиціонування понятійно-категоріального апарату з огляду на необхідність подолання методологічної упереженості. Істотні ознаки концептуального бачення такої освіти й підготовки зіставляються із законодавчим відображенням у контексті професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників, зокрема можливостей стандартизації (*Штомпель Г. О.*). На основі теоретичного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду визначено ключові проблеми, які виникли на етапі входження до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору в системі підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (*Регейло І. Ю.*).

### **2.1. Тенденції підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: історичний аспект**

Становлення і розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Радянській Україні і незалежній державі Україна – це невід’ємна частина вітчизняного державотворення, складова національно-культурного відродження країни. Передумовою розуміння цілісної картини в історичному контексті є поєднання досвіду минулого й сьогодення, урахування недоліків і здобутків. На сучасному етапі особливе значення мають узагальнюючі, синтезуючі дослідження, що презентують історіографічні аспекти проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні. Конструктивно-критичне вивчення історико-педагогічного досвіду підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, нагромадженого вітчизняною

наукою, є важливим джерелом для визначення напрямків модернізації національної освіти і науки в цілому.

Використання у нашому дослідженні методологічних підходів (системно-структурний, історіографічний, культурологічний, історичної реконструкції знання, історико-національний, історико-освітній, соціальної детермінованості, цивілізаційний, аксіологічний) дало підстави виокремити самостійні періоди та їх етапи і тенденції підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації доби соціалістичної України в складі Радянського Союзу (1919–1989 рр.), а також незалежної держави (1990–1999 рр.).

Перший період 1919–1939 рр. – формування партійно-державної системи підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації охоплює два етапи: *перший етап (1919–1929 рр.) – становлення партійно-державної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні та другий етап (1930–1939 рр.) – започаткування державного регулювання атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.*

27 січня 1920 р. Всеукрревком прийняв постанову про дію на території України всіх декретів РРФСР. Ураховуючи це, нижня межа першого етапу обумовлена прийняттям Декрету Ради народних комісарів у Російській Радянській Федеративній Соціалістичній Республіці (1919 р.), дія якого поширювалася і в Україні, про скасування наукових ступенів (доктора і магістра), вчених звань (ад'юнкта і приват-доцента), а також ієрархії професорських звань – заслужений, ординарний, екстраординарний, ад'юнкт-професор і доцент, та встановлення єдиного звання «професор» для провідних викладачів і звання “викладач” для решти викладачів ВНЗ. Верхня межа (1929 р.) визначена з урахуванням партійної постанови, якою вперше затверджено фіксований відсоток аспірантів-комуністів – не менше 60%, які мали бути за-



раховані до аспірантури, що означало встановлення класової дискримінації<sup>59</sup>.

Зазначений етап характеризується такими тенденціями:

- Реформування системи вищої освіти шляхом ліквідації старих університетів (1920 р.), які, на думку партійних і державних функціонерів освіти, були “відірвані від життя”, не забезпечували оволодіння конкретними професійними навичками та створенням на їх основі інститутів народної освіти, в яких навчалось 57 тис. студентів, та нових інституцій – науково-дослідницьких кафедр (1921 р.).

- Формування нормативної бази діяльності ВНЗ (1922 р.); прийняття перших нормативно-правових актів, які регулювали державну систему підготовки наукових кадрів через аспірантуру ВНЗ (1923, 1925), визначали статус наукового працівника вузів (1925)<sup>60</sup> та правила прийому до аспірантури (1928, 1929 рр.) за партійно-класовим принципом підбору кандидатів в аспіранти і стажери; запровадження одноступеневої системи підготовки науково-педагогічних кадрів (1922 р.), зокрема присудження ступеня доктора наук із певної загальної дисципліни, згодом з однієї із 35 спеціальностей (1923 р.).

- Організаційне забезпечення діяльності аспірантури (1922 р.) – нової форми підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у СРСР. У 1925 р. при вищих навчальних закладах було утворено інститути аспірантури.

- Вироблення партійно-державного механізму формування української наукової інтелігенції України через створення вертикалі влади для керування наукою на рівні Наркомату освіти (Державна вчена рада, Науковий комітет, Управління науки, Центральна аспірантська комісія), посилення ідеологічно-партійної спрямованості наукових установ України (започатковано систематичні

<sup>59</sup> Лебин Б.Д. Подбор, подготовка и аттестация научных кадров в СССР. – Ленинград : Наука, 1966. – 289 с. – С.31.

<sup>60</sup> Положение о научных работниках вузов. – СУ РСФСР. 1924. – № 7. – С. 44.

студії з марксизму і діалектичного матеріалізму)<sup>61</sup>, визначення пріоритету марксистської освіти в аспірантурі та обов'язкове узгодження тематики наукових студій із потребами “радянського будівництва”.

• Зміцнення радянської влади шляхом підтримки неросійських народів та проведення, зокрема, політики українізації в галузях освіти і науки задля “советизації” та “комунікації” духовного життя українського суспільства<sup>62</sup> та затвердження постанови РНК УСРР від 21 вересня 1920 р. “Про введення української мови в школах і радянських установах”<sup>63</sup>. Встановлено, що в 1925 р. з-поміж наукових і науково-педагогічних працівників українською мовою володіла лише третя частина, у тому числі дійсні члени та керівники структурних підрозділів інститутів, та більше половини чисельності аспірантів (табл. 2.1)<sup>64</sup>.

*Таблиця 2.1*

***Володіння українською мовою науково-педагогічними працівниками науково-дослідних кафедр інститутів (станом на 1.12.1925 р.)***

	Керівники кафедр та секцій	Дійсні члени	Науково-педагогічні працівники	Аспіранти
Володіють мовою	26%	30%	33%	63%
Не володіють мовою	74%	70%	67%	37%

<sup>61</sup> Зозуля С.Ю. Досвід функціонування регіональних історичних установ в умовах тоталітаризму в 1920-на початку 1930-х років / С.Ю.Зозуля // Історія та історіографія в Європі. – Вип.3. Історія як засіб політичної легітимації в Німеччині та Україні у ХХ столітті. – К., 2004. – С.47 – 55.

<sup>62</sup> Марочко В, Хілліг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.– С.26.

<sup>63</sup> Постанова Ради Народних Комісарів УСРР за 21 вересня 1920 р. // Пролетарська освіта. – 1920. – № 2. – С. 47.

<sup>64</sup> Розвиток науково-дослідної роботи УСРР і підготовка нових наукових робітників і викладачів ВУЗів. – ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 6 т.1. – Спр. 45. – Арк. 76.

Ураховуючи це, на пленумах Наркомосу та Укрнауки УСРР, де питання щодо українізації науково-дослідних кафедр та інститутів систематично обговорювалося, було прийнято рішення щодо проведення українізації за п'ятирічним і перспективним планами та володіння українською мовою як обов'язкову умову в навчанні в аспірантурі. Відтак, зважаючи на соціально-економічні труднощі, це можна назвати більшою мірою періодом проголошення або ж декларування українізації освіти, хоча певні кроки в цьому напрямі були здійснені.

- Збільшення чисельності аспірантів, наукових працівників і викладачів у вузах, особливо у медичних і педагогічних. У 1925 р. на 85 науково-дослідних кафедрах було 509 аспірантів, у 1930 р. їх чисельність зросла до 1054 осіб<sup>65</sup>. У науково-дослідних установах працювало 700 учених віком більше 55 років, які були професорами колишніх університетів<sup>66</sup>. У 1929 р. в Україні налічувалося 1673 аспіранти, з них за соціальним походженням: 11,5% – робітників і 34% селян, що на 107% більше їх кількості у 1926/1927 рр. та на 228% більше, ніж у 1925/26 рр.<sup>67</sup>.

- Запровадження політичних переслідувань і вислання наукової інтелігенції радянською владою та перебудова системи освіти в дусі комуністичної ідеології з проголошенням класово-партійного принципу у доборі кадрів на науково-педагогічну роботу. Зародження такого специфічного явища як показові судові політичні процеси, які слугували засобом залякування людей та обґрунтуванням необхідності здійснення репресій з метою всебічного з'ясування соціального, партійного і

---

<sup>65</sup> Дані Наркомосу УСРР про чисельний склад аспірантів науково-дослідних кафедр / П'ятирічний план розвитку науково-дослідних установ Наркомосу УСРР, випуску та поновлення аспірантів, наукових робітників на 1927/1929/30 р і матеріали до нього. – ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп. 6. – Спр. 605. – Арк. 124.

<sup>66</sup> Пятый Всесоюзный съезд союза работников просвещения: Стенограф, отчет. – М., 1925. – С. 187.

<sup>67</sup> Осмоловська О.Ю. Державна політика щодо професорсько-викладацьких кадрів радянської України (1920-1930-ті рр.): автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / О.Ю. Осмоловська; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2004. – 19 с.

продуктивного складу та звільнення навчальних закладів від “малокорисних радянській владі” елементів<sup>68</sup>. Систематичні “чистки” проводилися і серед студентів: лише в 1921 р. протягом першого триместру із вишів було виключено близько 20 відсотків слухачів<sup>69</sup>.

*Другий етап (1930–1939 рр.) – започаткування державного регулювання атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та запровадження з 1939 р. відповідно до постанови Раднаркому СРСР в усіх відомствах та республіках СРСР єдиного порядку підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів.* У ці роки в УРСР, як і загалом у СРСР, відбувається зміцнення народного господарства, зруйнованого в ході першої світової війни, революції, громадянської війни; розпочалися процеси індустріалізації, колективізації і культурної революції, зростає загальноосвітній рівень населення країни. Ці зміни неминуче викликали нові потреби суспільства в науково-педагогічних кадрах вищої кваліфікації. Так, на початку 30-х рр. в Україні працювали 3986 науковців і 11796 науково-педагогічних працівників, а через ВАК пройшла 581 персональна справа<sup>70</sup>. У ході розгортання зазначеного періоду діяли такі тенденції:

- У сфері вищої освіти: галузева реорганізація ВНЗ (1930-31 рр.) для підготовки “пролетарських фахівців”, у першу чергу фахівців інженерно-технічного, будівельного, механіко-машинобудівного, технологічного, сільськогосподарського та інших промислово-господарських профілів<sup>71</sup>; відновлення фундаментальної (університетської) освіти (1932–33 рр.) у Харкові, Києві, Оде-

<sup>68</sup> Пристайко В., Шаповал Ю. Справа “СВУ”: невідомі документи, факти. – К.: Інтел, 1995. – 447 с.

<sup>69</sup> Статистичні зведення про наявність викладачів та студентів вищих, середніх і інших учбових закладів, профтехнічної мережі по губерніях України. 1.10.1921-1.10.1924. – ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп. 2. – Спр. 1037. – Арк. 67.

<sup>70</sup> Загальні директивні та інструктивні матеріали в справі організації та розвитку наукової роботи на Україні. – ЦДАВО України. – Ф. 1. – Оп. 20. – Спр. 6222. – Арк. 16.

<sup>71</sup> О подготовке технических кадров народного хозяйства. Ст. № 65 // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства РСФСР. – М.: Изд-во народного комиссариата юстиции. – 1930. №6.

сі, Дніпропетровську, які стали науковими та освітніми центрами України; посилення уваги до розвитку технічних наук, що були прикріплені до відповідних народних комітетів і галузей народного господарства; реорганізація факультетів соціально-гуманітарного профілю у самостійні інститути.

- У сфері науки: ліквідація дрібних науково-дослідних установ, створення регіональних наукових центрів у Харкові, Києві, Дніпропетровську, Луганську та Одесі<sup>72</sup>; збільшення кількості осіб, що вступали в аспірантуру за технічними і природничими науками.

- Встановлення єдиних вимог на теренах СРСР державного регулювання атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та проведення комплексу системних організаційних заходів з боку партійного керівництва і контролю (1932, 1934, 1939 рр.):

- упровадження двоступеневої системи підготовки науково-педагогічних кадрів: нормативне забезпечення науково-освітніх градацій на наукові ступені – кандидата і доктора наук, та вчені звання: асистент (молодший науковий співробітник), доцент (старший науковий співробітник), професор спочатку без попереднього отримання відповідного наукового ступеня, якщо претендент мав 4–5 “самостійних праць”, брав безпосередню участь у науково-дослідній роботі та суспільно-політичному житті (1934 р.)<sup>73</sup>, а згодом (1937 р.) – за відповідною кваліфікацією, за умови захисту докторської дисертації;

- посилення вимог до підготовки наукових кадрів через аспірантуру провідних ВНЗ і науково-дослідних інститутів (тут навчалося не більше третини всіх аспірантів), які найбільш забезпечені висококваліфікованими науковими кадрами і мають у своєму розпорядженні

<sup>72</sup> Листування з вузами, науково-дослідними установами України про склад комісії по присудженню вчених ступенів, прийом до аспірантури, призначення, звільнення, переміщення по службі наукових працівників. – ЦДАВО України. – Ф. – 166. – Оп. 9. – Спр. 360. – Арк. 9.

<sup>73</sup> Об ученых степенях и званиях. Ст. № 30 // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства РСФСР. – М.: Изд-во народного комиссариата юстиции, 1934. – № 3.

відповідне устаткування, з обов'язковим захистом перед її закінченням дисертації<sup>74</sup>;

– визначення переліку галузей наук, за якими здійснювався захист докторських і кандидатських дисертацій;

– розроблення процедури атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: захист дисертації на засіданні вчених рад ВНЗ і науково-дослідних установ, затверджених Радою народних комісарів СРСР (1934); затвердження докторських дисертацій та контроль за якістю кандидатських дисертацій, захищених на засіданнях вчених рад при вищих навчальних закладах у Вищій Атестаційній Комісії – ВАК (1933 р.) при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти СРСР. При шести галузевих відділах Всесоюзного комітету у справах вищої школи (1936 р.) були створені 64 експертні комісії для попереднього розгляду кандидатур на здобуття наукового ступеня доктора наук і присвоєння вченого звання професора і доцента, до складу яких увійшли 500 найбільш відомих учених Радянського Союзу;

– затвердження єдиного порядку надання вчених звань з метою заохочення наукової роботи і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів (1937 р.);

– регламентування порядку публічного захисту кандидатських і докторських дисертацій, основні вимоги до їх якості та умови надання вчених звань особам, що мали наукові праці і відповідні заслуги (1937, 1938 рр.). Крім того, перед захистом кандидатської дисертації необхідно було скласти іспити: за програмою кандидатського мінімуму згідно з фахом дисертанта, з марксизму-ленінізму та однієї з іноземних мов, а також екзамен із суміжної дисципліни;

– посилення репресивних заходів. З одного боку, після затвердження Конституції СРСР (1936 р.), дія якої поширювалася на всі союзи республіки, соціальні обмеження для вступу на навчання до вищих навчальних закладів

<sup>74</sup> Арсеньев А.М. Основные вопросы высшего педагогического образования / А.М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1950. – № 7–8. – С. 91–100.

скасовувалися і надавалися всім без винятку громадянам право на освіту незалежно від расової і національної приналежності, статі, віросповідання, соціального походження тощо. З іншого – основними принципами добору для навчання в аспірантурі були членство в партії та класово-партійний принцип (з числа робітників і селян), що вплинуло на якісний стан соціалістичної інтелігенції, оскільки обмежувалися можливості залучення до наукової діяльності представників династій наукової інтелігенції. Натомість до творчої інтелігенції і зокрема, до науково-педагогічних працівників ставлення політичного керівництва було неоднозначне: демонструючи відданість вождю та партійній ідеології більшовизму, на державному рівні заздалегідь виправдовувалися доноси, репресії, терор та розстріли, які в зазначений період набули жахливих масштабів. Так, лише в 1937 р. було репресовано в Київському педінституті 10 викладачів з числа деканів та завідувачів кафедр, 18 директорів із 29 педагогічних інститутів, 2418 викладачів ВНЗ<sup>75</sup>, 19 дійсних членів і членів – кореспондентів, 14 керівників наукових установ, 149 наукових працівників АН УРСР<sup>76</sup>. У цілому запроваджені репресії призвели до скорочення у вузах та наукових установах в 1940-1941 рр. удвічі чисельності докторів наук, професорів та кандидатів наук, доцентів.

Підсумовуючи результати здійсненого аналізу першого періоду (1919-1939 рр.) підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації необхідно визначити основні тенденції: *реформаційна*: шляхом ліквідації старих університетів та створення на їх основі інститутів народної освіти та науково-дослідницьких кафедр; *правова*: прийняття перших нормативно-правових актів, які регулювали державну систему підготовки наукових ка-

<sup>75</sup> Марочко В, Хіллів Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с. – С. 177.

<sup>76</sup> Нікольський В.М. Репресивна діяльність органів державної безпеки СРСР в Україні (кінець 1920-х – 1950-ті рр.). Історико-статистичне дослідження / Монографія. – Донецьк: Вид-во Донецького національного університету, 2003. – 368 с. – С. 272-273, 283-284.

дрів через аспірантуру ВНЗ; *партійно-класового управління*: вироблення партійно-державного механізму формування української наукової інтелігенції та створення вертикалі державної влади для керування наукою, посилення ідеологічно-партійної спрямованості наукових установ України; *організаційно-пошукова*: організаційне забезпечення діяльності аспірантури як нової форми підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; *освітньо-динамічна*: збільшення чисельності аспірантів, наукових працівників і викладачів у вузах, особливо у медичних і педагогічних; *українізації*: поширення використання української мови та зміцнення радянської влади шляхом підтримки неросійських народів; *репресивна*: запровадження політичних переслідувань і вислання наукової інтелігенції радянською владою та перебудова системи освіти в дусі комуністичної ідеології з проголошенням класово-партійного принципу у доборі кадрів на науково-педагогічну роботу.

У другому періоді (1939–1989 рр.) підготовка науково-педагогічних кадрів набула характеру системи, розвиток якої відбувався протягом трьох послідовних етапів. Упродовж *першого етапу (1939–1953 рр.) – стабілізації підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації*, особливо віддзеркалюються суспільно-політичні події, спричинені другою світовою війною та відбудовою в повоєнні роки. Щонайменше 5,3 млн. осіб, або один із кожних шести мешканців України, загинули у війні; 2,4 млн. українців було вивезено на примусову працю до Німеччини. Втрати України становлять 40–44% загальних втрат СРСР. Складною була доля Української республіки і у повоєнні часи, коли пріоритетною проблемою було забезпечення мінімальних умов для життя населення, а саме: наявність житла, роботи, набір безкоштовних соціальних послуг, подолання бідності тощо.

У ході розгортання підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації слід виокремити такі тенденції: подальше вдосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності аспірантури та докторантури



(1939, 1948, 1950, 1953 pp.); формування нової зміни науково-педагогічних кадрів, зокрема, збільшення майже вдвічі чисельності аспірантів і докторантів; зростання протягом 1943-45 pp. питомої ваги докторантури у системі підготовки науково-педагогічних кадрів (у 1940 р. вона складала 25%, в 1944 р. – 43,2%<sup>77</sup>); розширення мережі наукових установ та чисельності наукових працівників: у 1943 р. в Українській академії наук працювало 578 осіб, або 91% від кількості, що працювали тут до війни<sup>78</sup>; відсутність наукового ступеня і вченого звання у більше ніж 7 тис. викладачів, які працювали в педагогічних та класичних університетах у 1945 р.<sup>79</sup>, недостатня кількість захистів кандидатських і докторських дисертацій (рис. 2.1) зумовила поновлення занять в аспірантурі (1944 р.) та запровадження однорічної аспірантури (1948 р.); розширення державних соціальних гарантій здобувачів наукового ступеня (1948 р.)<sup>80</sup>.

Провідним науково-педагогічним центром УРСР стає Український науково-дослідний інститут педагогіки Міністерства освіти, в якому функціонує аспірантура, упроваджено нову форму науково-дослідної роботи і підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів – наукові кореспонденти. Особливо вагомим був внесок учених у навчально-методичне забезпечення середньої і вищої освіти<sup>81</sup>.

<sup>77</sup> Левшин Б.В. Советская наука в годы Великой отечественной войны. / Б.В. Левшин. – Москва, Изд-во “Наука”, 1983 – С. 90 – 102.

<sup>78</sup> Докладные записки Совету Министров УССР и Министерству просвещения УССР о состоянии научно-исследовательской работы института за 1947 год. Доповідна записка до Ради Міністрів Української РСР “Про роботу Українського науково-дослідного інституту педагогіки”. – ЦДАВО України. – Ф. 5127. – Оп. 1 – Спр. 52. – Арк. 6 – 12, 29.

<sup>79</sup> Арсеньев А.М. Основные вопросы высшего педагогического образования / А.М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1950. – № 7–8. – С. 91–100.

<sup>80</sup> Прохоренко О. Динаміка кількісних і якісних характеристик науково-педагогічної інтелігенції УРСР (1945–1955) / О.Прохоренко // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: Збірник статей. – Вип. 10: Хрущовська “відлига”: передумови, реалії, наслідки: Матеріали “круглого столу” / Відп. ред. В.М.Даниленко. – К.: Ніка-Центр, 2006. – С. 11–15.

<sup>81</sup> Перспективный тематический план научно-исследовательских работ УНИИП на 1946-1950 гг. ЦДАВО України. – Ф.5127. – Оп. 1 – Спр. 40. – Арк. 1–18.

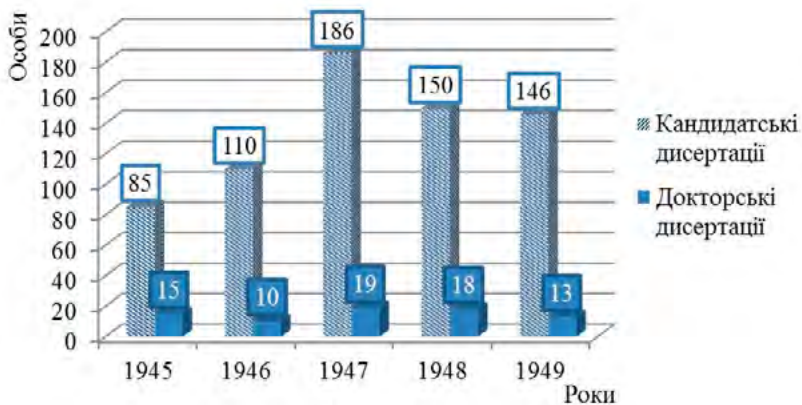


Рис. 2.1. Захист кандидатських і докторських дисертацій у 1945-1949 рр.

*Другий етап (1954-1963 рр.) – тимчасової лібералізації партійно-державного керівництва підготовкою науково-педагогічних кадрів під впливом хрущовських реформ, часткової демократизації українського суспільства та десталінізації в умовах подолання кризи історико-педагогічною наукою і виходу її на новий якісний рівень розвитку та національно-духовне пробудження різних верств суспільства.*

Відбувалося наближення ВНЗ України до виробництва, удосконалювалася їхня структура, усувався паралелізм у підготовці кадрів. Розширилася мережа державних університетів шляхом перетворення в університети великих педагогічних інститутів (Донецького, Сімферопольського). Однак головними центрами вищої освіти в Україні залишалися Харків, Київ, Одеса і Львів. Кількість наукових працівників, які працювали у педагогічній галузі в 1960 р. становила 1899 осіб або 4% від загальної кількості наукових працівників (46657 чол.).

Утім особливо відчутною була недостатня чисельність фахівців вищої кваліфікації у вищих навчальних закладах. У 1958 р. лише четверта частина загального складу науково-педагогічних працівників мали науко-

вий ступінь доктора або кандидата наук (13548 чол.), однак лише 66% із них працювали у ВНЗ<sup>82</sup>. Близько 60% педагогічного персоналу вищої школи республіки не мали наукових ступенів і вчених звань. Зростання у багато разів загальної чисельності науковців призвело до скорочення у 1965 р. частки докторів наук<sup>83</sup>. Питома вага науковців-українців у загальній чисельності науковців в СРСР у 1955–1958 рр. становила 9,7%, для прикладу у 1950 р.– 9%<sup>84</sup>. На цьому етапі знайшли впровадження кілька тенденцій підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації:

- Активізація діяльності аспірантури ВНЗ і науково-дослідних установ, зростання чисельного складу аспірантів у зв'язку з нерівномірним розподілом державного замовлення на підготовку фахівців вищої кваліфікації за галузями наук, яким опікувався Державний комітет Ради Міністрів СРСР з науки і техніки (з 1962 р.). У 1955 р. їх підготовку в республіці проводили 85 вузів і 101 науково-дослідна установа, Інститут удосконалення лікарів та Інститут підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук. Найбільша кількість спеціалістів через аспірантуру готувалася з технічних та природничих наук (28%), педагогічних (14,3%) та сільськогосподарських (10,8%) наук.

- Зростання ролі Академії наук УРСР як потужного наукового центру країни. У різних регіонах республіки активно проходить процес створення нових наукових центрів, прискореними темпами відбувається спорудження нових академічних інститутів. У 1955 р. відбулася реорганізація Українського науково-дослідного інституту педагогіки у Науково-дослідний інститут педагогіки (НДП) УРСР, основними завданнями якого

<sup>82</sup> Народне господарство Української РСР в 1959 році. Статистичний щорічник. – К., 1960. – С.625.

<sup>83</sup> Научные кадры СССР: динамика и структура. / под ред. В.Ж.Келле и др.– М.: Мысль, 1991. – 284 с. – С.31.

<sup>84</sup> Мельник К.М. Розвиток науки в Україні у 50-ті роки ХХ століття : автореф. дис.... канд. істор. наук: 07.00.01 – Історія України / К.М. Мельник; Київський ун-т імені Тараса Шевченка – Київ, 1999. – С.11.

було визначено: розвиток педагогічної науки, сприяння розвитку народної освіти в республіці; підготовка науково-педагогічних кадрів з наукових педагогічних спеціальностей<sup>85</sup>. На початку 1960 р. при НДІП УРСР було організовано Республіканську раду з координації наукової діяльності в галузі педагогічних наук в УРСР, діяльність якої була спрямована також на сприяння наукової діяльності кафедр педагогіки і психології університетів, педагогічних та інших інститутів<sup>86</sup>.

- Активний нормотворчий процес з атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, державно-партійного керівництва діяльністю ВАК СРСР щодо: визначення порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань; унормування діяльності спеціалізованих рад із захисту дисертацій; вимог до дисертацій, порядку подання і захисту дисертацій, переатестації наукових ступенів і нострифікації дипломів тощо (1956, 1960, 1961, 1962, 1967 рр.). Постановою 1956 р. було вперше визначено додаткові вимоги до здобувачів наукових ступенів: досвід педагогічної роботи, наявність публікацій і результатів наукових досліджень, складання кандидатських іспитів з філософії, як методологічної бази сучасної науки, та іноземної мови, як засобу міжнародного спілкування учених.

- Упорядкування номенклатури наукових спеціальностей (1957, 1962, 1963, 1969 рр.): протягом 50-тих років простежується динаміка збільшення кількості наукових педагогічних спеціальностей у СРСР, а в 60-ті роки ХХ ст. відбувається їх укрупнення.

- Скасування у 1956 р. докторантури як форми підготовки наукових кадрів (відновлена у 1988 р.). В Україні не було жодної наукової установи або ВНЗ, які мали право приймати до захисту дисертації на здобуття ступеня доктора наук, натомість проведення докторських захи-

<sup>85</sup> Статут Науково-дослідного інституту педагогіки (НДІП) УРСР. – ЦДАВО України. – Ф. 5127. – Оп. 1. – Спр. 551. – Арк. 3.

<sup>86</sup> Протоколи №1-6 засідання координаційного совета по проблемам методики истории и обществоведения – ЦДАВО України. – Ф. 5127. – Оп. 1. – Спр. 706. – Арк. 1 – 2.

стів відбувалося лише в закладах та установах Москви, що негативно позначалося на підготовці та організації захистів докторських дисертацій.

- Розвиток історико-педагогічної науки, який відзначено накопиченням емпіричного матеріалу з окремих дидактичних проблем: про засоби та методи навчання, форми навчальної роботи, використання технічних засобів навчання, політехнічне, програмоване навчання.

- Посилення ролі партійних організацій науково-дослідницьких установ та ВНЗ за підготовкою наукових і науково-педагогічних кадрів. Їх зобов'язують поліпшити роботу з ідейно-політичного виховання аспірантів у дусі високої комуністичної моралі, звернувши особливу увагу на добір фахівців в аспірантуру і на роботу із числа аспірантів у галузі суспільних наук.

*Третій етап (1964-1989 рр.) – посилення державно-партійного керівництва підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації як невід'ємної частини єдиної системи безперервної освіти.* Післяхрущовський період (1964–1984 рр.) у народів СРСР, у т.ч. України, увійшов в історію як період “застою”, що виявився в економіці, суспільно-політичному та культурному житті країни. Він характеризувався посиленням контролю з боку комуністичної партії СРСР, фактичним переходом до політики неосталінізму, надмірною ідеологізацією, посиленням тоталітарних тенденцій, боротьбою з інакодумством.

Для третього етапу підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації притаманні такі тенденції: екстенсивний розвиток економіки, науки і техніки, що позначилося на динаміці зростання наукового потенціалу України за 15 років у 4,5 рази, на збільшенні кількості нових спеціалізованих наукових установ, підрозділів, відділів, лабораторій, що входили до складу Академії наук<sup>87</sup>; збільшення на початку 70-х років кількості ВНЗ, в яких було зосереджено 45% наукових кадрів респуб-

<sup>87</sup> Мицик Ю.А., Бажан О. Г., Власов В. С. Історія України [навч. посіб.]. – Київ : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – С. 132.

бліки та більше половини докторів і кандидатів наук<sup>88</sup>; створення науково-дослідних інститутів у їх структурі (1984 р.), а також наукових центрів Академії наук УРСР – Харківського, Дніпропетровського, Донецького, Південного, Західного; щорічного збільшення аспірантів, що здобували науковий ступінь кандидата педагогічних наук, при невисокому показникові захищених робіт; розвитку нормативно-правової бази діяльності аспірантури, посилення керівництва науковою роботою; постійного оновлення номенклатури спеціальностей наукових працівників, за якими присуджуються наукові ступені (1969, 1972, 1977, 1984, 1988 рр.); посилення ролі Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР у координації наукових досліджень з педагогічних наук в республіці; відкритті в НДІП спеціалізованої вченої ради для захисту кандидатських дисертації зі спеціальностей “теорія та історія педагогіки” і “методика викладання (фізики, педагогіки)” (1980 р.); активізації наукових досліджень з педагогічних проблем.

Аспірантура була визначена складовою системи освіти СРСР, основною формою підготовки кадрів до самостійної наукової і педагогічної роботи (1987 р.), що передбачало: підвищення ефективності системи конкурсного відбору; педагогічну, філософську та спеціальну підготовку аспірантів у ВНЗ; застосування різних форм роботи (лекції, семінари та консультації, написання рефератів, систематичні творчі звіти аспірантів, звіти наукових керівників на партійних зборах); орієнтації тематики наукових досліджень на задоволення потреб розвитку народного господарства, науки і культури.

Суттєві зміни відбуваються в процесі атестації наукових і науково-педагогічних кадрів у СРСР: на державному рівні (1974 р.) було затверджено міжвідомчий характер атестації. На реорганізовану ВАК при Раді Міністрів СРСР (ВАК СРСР) покладался обов’язок щодо забезпечення високого рівня і єдності вимог до атестації кадрів

<sup>88</sup> Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. Статистичний збірник. – Київ : Вид. “Статистика”, 1973. – С.7-8.

вищої кваліфікації. Уперше в історії атестації розроблено єдині програми-мінімум кандидатських іспитів з кожної із спеціальностей, за якими передбачений захист дисертацій. Визначено вимоги щодо оформлення дисертацій і авторефератів, затверджено перелік видавництва і видавничих організацій для публікації основних наукових результатів (1978 р.). ВАК СРСР набуває повноважень зі створення спеціалізованих рад з присудження наукових ступенів, встановлення переліку спеціальностей із захисту дисертацій для кожної ради. Посилюється державно-громадський контроль за діяльністю спеціалізованих рад, на які покладено відповідальність за атестацію кадрів та кваліфікаційну оцінку якості дисертацій (1966, 1972, 1975, 1989 рр.).

Посилюються вимоги до здобувачів наукових ступенів (1975 р.), які повинні мати глибокі професійні знання і наукові досягнення в певній галузі науки, широкий науковий і культурний кругозір, володіти марксистсько-ленінською теорією, позитивно проявити себе на науковій, виробничій і громадській роботі, слідуєть нормам комуністичної моралі і керуються в своїх діях принципами радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму.

Узагальнення результатів історіографічного пошуку дає змогу констатувати, що підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в період 1939-1989 рр. відбувалася нерівномірно, внаслідок чого слід визначити основні тенденції: *централізації*: скасування в 1956-1988 рр. докторантури як форми підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації, що негативно позначалося на підготовці та організації захистів докторських дисертацій; *посилення партійно-класового управління*: державно-партійне керівництво діяльністю ВАК СРСР щодо присудження наукових ступенів і вчених звань, посилення ролі партійних організацій ВНЗ та науково-дослідних установ за підготовкою наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру; *уніфікації*: розроблення єдиних вимог до підготовки та атестації науково-педагогіч-

них кадрів вищої кваліфікації; *екстенсивного розвитку наукового простору*: зростання наукового потенціалу України у 4,5 рази, активізації наукових досліджень з психолого-педагогічних проблем, діяльності аспірантури ВНЗ і науково-дослідних установ; збільшення кількості наукових спеціальностей, за якими присуджуються наукові ступені.

*Третій період (1990-1999 рр.) – формування національної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у незалежній Україні.* Нижня межа дослідження зумовлена прийняттям “Декларації про державний суверенітет України” (1990 р.), проголошенням незалежності та створення самостійної української держави (1991 р.), верхня (1999 р.) – затвердженням Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, яке є обов’язковим для всіх вищих навчальних закладів та наукових установ України незалежно від їх підпорядкованості та форми власності, та початком Болонського процесу і створення європейського освітнього та наукового простору, до якого на початку XXI століття долучилася Україна.

Формування національної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснювалося в складних умовах дестабілізації в політичній, економічній сферах, постійного скорочення частки бюджетних асигнувань в сфері науки і освіти, відсутності системних заходів щодо їх адаптації до ринкових вимог. В Україні відбувалося найбільше серед країн Центральної і Східної Європи скорочення чисельності наукових кадрів. Майже половина наукових кадрів України витрачає свій творчий потенціал здебільшого в інтересах зарубіжних замовників. Простежувалося незначне поповнення в науці молоді і домінування в кадровому складі науковців старшого віку та стрімке старіння наукового персоналу<sup>89</sup>. Погіршувалася демографічна структура та якість кадрів науки. Не існувало науково-обґрунтова-

<sup>89</sup> Гуманітарна політика Української Держави в новітній період / За ред. С.І.Здіюка. – К. : НІСД, 2006. – С. 267-268.



ної системи визначення та прогнозування потреб країни й регіонів у фахівцях. Відчувалася диспропорція між потребами ринку праці та випуском спеціалістів. При переважанні інженерів не вистачало фахівців невинробничої сфери: правознавців, економістів, менеджерів, соціологів, психологів тощо [там само]. Для цього періоду характерні тенденції:

- Реорганізація системи управління освітою шляхом її демократизації, децентралізації, відкритості освіти і науки для міжнародного і європейського суспільства, впровадженні європейських норм і стандартів у освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС; формування законодавчої бази освіти, яка визначена основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави (1991 р.).

- Законодавчо-нормативна діяльність у сфері підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні: прийнято низку Законів України (1992, 1995, 1998 рр.), нормативно-правових документів, спрямованих на упорядкування діяльності і відносин в науково-технічній сфері, організації роботи аспірантури і докторантури, атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань (1991, 1992, 1997, 1999 рр.)<sup>90</sup>; конкретизовано вимоги до кандидатських і докторських дисертацій (1997 р.)<sup>91</sup>.

- Започаткування державного контролю за підготовкою науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з боку Міністерства освіти і науки та якістю атестації наукових і науково-педагогічних кадрів і контроль за роботою спеціалізованих вчених рад, що здійснювала Вища

<sup>90</sup> Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / За ред. проф. М.І. Панова. – Харків: Гриф, 2003. – 336 с.

<sup>91</sup> Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань : постанова Кабінету Міністрів України від 28 червня 1997 р. № 644 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/644-97-%D0%BF>.

атестаційна комісія України (1992, 1997, 1999 рр.); завершення формування переліку наукових спеціальностей в Україні.

- Розбудова академічного сектору науки, осередком якого виступила Академія наук України (з 1994 р. – Національна академія наук України), посилення державної підтримки пріоритетних напрямів дослідження, тісніший зв'язок академічної науки з потребами українського суспільства, вагома роль в економічному, культурному і духовному житті країни. Майже у 2 рази збільшилася кількість наукових установ<sup>92</sup>.

- Системне реформування вищої освіти: збільшення кількості ВНЗ (на 47%), удосконалення мережі, їх регіональної та фахової оптимізації, реорганізації педагогічних інститутів в університети; щорічного збільшення кількості студентів; упровадження нових підходів у фінансуванні освітою; упровадження ступеневої системи підготовки (бакалавр, магістр) поряд з традиційним рівнем – спеціаліст (1998 р.); стандартизація освіти; формування переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями (1997 р.).

- Розвиток педагогічної науки та освіти: зважаючи на необхідність комплексного розвитку педагогічної науки, теорії і методики освіти в Україні, розроблення науково-методичних засад відродження національної школи 4 березня 1992 р. Указом Президента України була заснована Академія педагогічних наук України (з 2010 р. – Національна академія педагогічних наук України)<sup>93</sup>; розроблення творчими колективами вчених АПН України державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів, формування наукових шкіл академіків В. Кременя, О. Савченка, О. Сухомлинської, С. Гончаренка, М. Ярмаченка та ін.

<sup>92</sup> Наукова та інноваційна діяльність в Україні / Статистичний збірник. – Київ: ДП “Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України”, 2008. – С. 11.

<sup>93</sup> Указ Президента України “Про заснування Академії педагогічних наук України” від 4 березня 1992 року № 124, із змінами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/124/92>.

- Віддзеркалення вектора європейської інтеграції, налагодження міжнародного співробітництва в галузі підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. На початку 90-х років ХХ століття вперше на державному рівні було наголошено про відкритість освіти і науки для міжнародного і європейського суспільства<sup>94</sup>. Відбулося укладання міжурядових угод про взаємне визнання документів про освіту і наукові ступені, співробітництво в галузі атестації наукових і науково-педагогічних кадрів.

- Розвиток аспірантури і докторантури як основних форм підготовки кадрів вищої кваліфікації. У 90-ті роки минулого століття в Україні підготовка кадрів вищої кваліфікації головним чином здійснювалася через аспірантуру і докторантуру, мережа яких в Україні, починаючи з 1991 р., динамічно зростала. Цей об'єктивний процес був обумовлений тією обставиною, що на момент проголошення Україною своєї незалежності у неї не було створено власної мережі, яка здатна була б забезпечити потреби країни у науково-педагогічних кадрах. Саме тому в перші роки незалежності на державному рівні було встановлено двоступеневу модель підготовки науково-педагогічного і наукового персоналу вищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру в системі безперервної освіти та визначено вимоги щодо їх функціонування у ВНЗ III і IV рівнів акредитації і прирівняних до них закладів післядипломної освіти та при наукових установах (НДІ), що мали висококваліфіковані науково-педагогічні і наукові кадри, сучасну науково-дослідну, експериментальну та матеріальну базу<sup>95</sup>. Простежується динаміка збільшення чисельності аспірантів і докторантів за регіонами України (майже у два рази): з

---

<sup>94</sup> Про Основні напрямки розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти: Рішення колегії Міністерства освіти України від 27 вересня 1995 р. №9/4-10 // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1995. – №23. – С. 17–23.

<sup>95</sup> Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

13598 осіб у 1991 році до 23295 осіб у 2000 р.<sup>96</sup>. Відбувається процес постійного збільшення кількості установ, що здійснювали підготовку аспірантів: з 312 у 1991 р. до 418 у 2000 р. [там само]. 47% докторантур від загальної кількості було відкрито у ВНЗ, 72% докторантів навчалися у вищій школі<sup>97</sup>. Нові аспірантури і докторантури відкривалися передусім із спеціальностей, які на той момент визначали реформаційні процеси і, передусім, в економічній та соціально-політичній сферах, а саме з економічних, юридичних, політичних і соціологічних наук.

Загалом 90-ті роки ХХ століття були часом інтенсивного творення нової системи освіти незалежної України, і, як наслідок, часом докорінних змін у підходах до формування національної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Аспірантура та докторантура незалежної України, спираючись на кращі вітчизняні традиції підготовки кадрів вищої кваліфікації, довели свою затребуваність і набули кількісного й якісного зростання.

У цілому третій період (1990–1999 рр.) – період формування національної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації супроводжується такими основними тенденціями: *реорганізаційною*: зміна системи управління освітою та наукою шляхом її демократизації, децентралізації, відкритості для міжнародного і європейського суспільства; *законодавчою*: державотворча і законодавчо-нормативна діяльність у сфері підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні; *реформаційною*: упродовження ступеневої системи підготовки (бакалавр, магістр), стандартизація освіти; перетворення педагогічних інститутів в університети та вдосконалення мережі ВНЗ з урахуванням регіональної та фахової оптимі-

<sup>96</sup> Полушкіна Т.В. Суспільно-економічні аспекти розвитку науки в Україні в 90-х роках ХХ століття : автореф. дис. на зд. наук. ст. канд. істор. наук : Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 16 с. – С.10-11.

<sup>97</sup> Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с. – С.272.

зації, формування переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; *державного управління і контролю*: започаткування державного контролю за підготовкою науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з боку Міністерства освіти і науки та якістю атестації науково-педагогічних кадрів і контроль за роботою спеціалізованих вчених рад, що здійснювала Вища атестаційна комісія України; *євроінтеграційною*: віддзеркалення вектора європейської інтеграції, налагодження міжнародного співробітництва в галузі підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, міжнародне взаємне визнання документів про освіту і наукові ступені, співробітництво в галузі атестації наукових і науково-педагогічних кадрів; *прагматичною*: розбудова академічного сектору науки, осередком якого виступила НАН України, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів дослідження; *інтенсивного творення педагогічної науки та освіти*: заснування Національної академії педагогічних наук України, зважаючи на необхідність комплексного розвитку педагогічної науки, теорії і методики освіти в Україні, розроблення науково-методичних засад відродження національної школи; *освітньо-динамічною*: стрімке зростання аспірантури і докторантури як основних форм забезпечення потреб країни у науково-педагогічних кадрах вищої кваліфікації.

Отже, здійснення історико-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми з урахуванням освітньо-педагогічних детермінант (стану вищої освіти, розвитку наукової галузі в цілому та педагогічної думки, зокрема, тощо) дало підстави для розроблення авторської періодизації та обґрунтування основних тенденцій підготовки науково-педагогічних кадрів доби соціалістичної України в складі Радянського Союзу (1919-1989 рр.), а також незалежної держави (1990-1999 рр.).

Для першого періоду (1919-1939 рр.) – формування партійно-державної системи підготовки та атестації

науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації характерні основні тенденції: реформаційна, правова, партійно-класового управління, організаційно-пошукова, освітньо-динамічна, українізації, репресивна. Другому періоді (1939-1989 рр.), в якому підготовка науково-педагогічних кадрів набула характеру системи, притаманні тенденції: централізації, посилення партійно-класового управління, уніфікації, екстенсивного розвитку наукового простору. Третій період (1990-1999 рр.) – період формування національної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у незалежній Україні супроводжується такими тенденціями: реорганізаційною, законодавчою, реформаційною, державного управління і контролю, євроінтеграційною, інтенсивного творення педагогічної науки та освіти, освітньо-динамічною.

## **2.2. Концептуальне бачення й законодавче відображення післядипломної освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів**

У вивченні реалізації конституційного права людини на освіту, зокрема післядипломну, за понятійний еталон зіставлення править освіта й підготовка сьомого – восьмого рівнів МСКО, схвалена Генеральною конференцією на 36-ій сесії ЮНЕСКО 5.09.2011<sup>98</sup>. Аналітико-компаративістські студії з урахуванням вимірів «куба М. Брея і Р.Томаса»<sup>99</sup> засвідчують теоретичні розбіжності у концептуальному виокремленні ПО в світі та її законодавчому відображенні в Україні.

---

98 Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – 89 p. - Режим доступу : [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf).

<sup>99</sup> Bray M. Comparative education research: approaches and methods / M. Bray; B. Adamson; M. Mason. - Hong Kong, China : Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong : Springer, 2007. – P. 8.

З одного боку, у ст. 29 Закону України «Про освіту» ПО зазначається як структурний рівень після вищої, де остання розуміється як недиференційоване ціле. Окрім того, ПО не охоплює аспірантуру й докторантуру, які, натомість, вважаються одним восьмим рівнем у МСКО з назвою «докторська або еквівалентна» освіта<sup>100</sup>. На додаток, освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні, зазначені у ст. 6 Закону України «Про вищу освіту», залишають у ПО тільки спеціалістів і магістрів. З іншого боку, ст. 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 19, 23 та 39 Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) передбачає, що післядипломна освіта й підготовка розпочинається з кваліфікованого робітника<sup>101</sup>. Таке правниче трактування суперечить їх тлумаченню в спеціальній літературі, де панує ще більший плюралізм поглядів на післядипломну освіту й підготовку, зокрема мету, основні завдання, зміст, принципи, форми тощо<sup>102;103;104</sup>.

Дещо інший характер розбіжностей у концептуальному баченні післядипломної освіти й підготовки педагогічних кадрів із урахуванням вимірів «куба М. Брея і Р. Томаса». Розглянемо їх на прикладі суб'єктів постдипломних кваліфікацій, які забезпечують учіння вчителів – *освітян учителів* (teacher educators). Так, на відмінну від ієрархічної методичної та науково-методичної підпорядкованості у СНД щодо підтримки учіння вчите-

<sup>100</sup> Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – P. (i) [36 C/19 Annex – page 2].

<sup>101</sup> Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>.

<sup>102</sup> Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.

<sup>103</sup> Quality Assurance in Postgraduate Education / A. Bitusikova, J. Bohrer, I. Borošić [et al.]; ENQA Workshop Report 12; ed. by N. Costes and M. Stalter. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. – 76 p.

<sup>104</sup> Stempel G. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. Stempel // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С.12-16.

лів керівниками шкіл, методистами, науковими і науково-педагогічними працівниками, у зарубіжній ППО виокремлюється три підходи до визначення профілю освітян учителів. По-перше, у низці країн це – «професорсько-викладацький склад університетів», що продовжує традицію початкового етапу становлення ПО. По-друге, у Естонії та Бельгії (Фландрія) окрім університетських освітян вчителів до них належать фахівці, які займаються практикою викладання (без відповідальності за ПР вчителів). По-третє, в Австрії, Ірландії, Угорщині, Люксембурзі, Нідерландах і Словенії застосовується ширший концепт, що охоплює академічний персонал, освітян і керівників шкіл, які відповідають за безперервний ПР<sup>105</sup>. Зрозуміло, що правниче відображення ППО за таких підходів до *освітян вчителів* не збігається в різних країнах.

Трудова діяльність освітян вчителів для забезпечення якості освіти й підготовки у глобальній економіці за поточного стану ринку праці більш важливі, ніж будь-коли. Професійна якість освітян вчителів *per se* «часто є предметом критики ... вони не завжди поділять одні й ті самі педагогічні погляди; ... вони потребують доступу до високоякісних можливостей безперервного професійного розвитку впродовж кар'єри ... Потреби інших освітян вчителів роблять необхідними особливі курси, що ведуть до відповідних кваліфікацій – е.г. професійні або освітні докторати»<sup>106</sup>. В СНД, не зважаючи на виокремлення кандидатів і докторів науки з освіти, рамкове визнання професійних докторатів залишається поза увагою законодавців і регуляторів.

Об'єктивною причиною розбіжностей у концептуальному баченні *післядипломної освіти й підготовки* є динамічне становлення цієї підсистеми за відсутності її на-

<sup>105</sup> Supporting the Teaching Professions for Better Learning. Accompanying the document Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 SWD (2012) 374 final. – P.13 - Режим доступу : [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf).

<sup>106</sup> Ibid., p.58.



ціональної кодифікації в умовах посилення регіональної та глобальної конкуренції та інтеграції<sup>107</sup>. До суб'єктивних причин слід віднести прояви концептуальної тенденційності, що зумовлюється в окремих дослідженнях і законодавчих тлумаченнях *методологічним етатизмом, освітянством й вищесвітянством, націоналізмом та просторовим фетишизмом*<sup>108;109</sup>.

З розглянутого можна зробити висновок, що після затвердження в Україні Національної РК окреслені суперечності у законодавчому відображенні концептуального бачення післядипломної освіти й підготовки знімаються віднесенням її до 7–9 рівнів, що відповідають освіті після одержання ступеня бакалавра.

Для системного викладу поглядів і доказів спочатку варто концептуально уточнити, що таке поняття «освіта й підготовка», зокрема післядипломна як підсистема терціарної едукації; окреслити специфіку професійної діяльності НПП; встановити основні маршрути й етапи ПО й підготовки науково-педагогічних кадрів; а також особливості законодавчого відображення окреслених уточнень на наших теренах.

Вихідним положенням у концептуальному баченні післядипломної едукації й підготовки є тлумачення освіти в новій редакції МСКО як «процесів, за допомогою яких суспільство навмисно передає нагромаджену інформацію, знання, розуміння, ставлення, цінності, вміння, компетенції та різновиди поведінки від одного покоління до іншого. Вона обіймає спілкування, яке ви-

---

<sup>107</sup> Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева – М. : Логос, 2013. – 420с.

<sup>108</sup> Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – P.11-17.

<sup>109</sup> Штомпель Г.О. Теоретико-методологічні перешкоди в еволюції постдипломних кваліфікацій / Г.О.Штомпель // Матеріали Всеукр. наук. конференції (21 – 22 червня 2013 р., м. Дніпропетровськ) ; наук. ред. О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 114 – 116.

будується так, щоб спонукати до учіння»<sup>110</sup>. Поza як істотними понятійними ознаками «освіти» є, мінімально, три: її соціальна природа; її виокремлення як сукупності процесів, де визначальним стверджується спрямованість спілкування на учіння, а також цілеспрямованість передавання змісту нагромадженого людством досвіду новому поколінню.

Концептуальне тлумачення освіти, що відображене в Законі України «Про освіту» (редакція від 01.01.2013), також бере до уваги соціальну природу освіти, яка, однак, визначається через поєднання *загального* (основа розвитку суспільства й держави на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами) та *окремого* (всебічний розвиток людини як особистості). Соціальна спрямованість освіти визнається важливою для «забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями», до яких належать науково-педагогічні працівники. Таким чином законодавче відображення *освіти* деталізує першу істотну ознаку цього поняття.

Новим у теорії освіти є трактування поняття «підготовка» як різновиду освіти «для досягнення особливих *цілей учіння*, зокрема у професійно-технічній освіті. Визначення освіти у МСКО охоплює підготовку»<sup>111</sup>. Відтак особливості підготовки як різновиду освіти детермінуються цілями учіння, що відповідно втілюються у завданнях програми. Після успішного завершення навчання за програмою або її модулем досягнення цілей учіння передбачає «поліпшення знань, умінь і компетенцій у будь-якому особистому, громадянському, соціальному або пов'язаному із зайнятістю контексті»<sup>112</sup>.

<sup>110</sup> Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – 36 C/19 Annex – p. 79. - Режим доступу : [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf).

<sup>111</sup> Ibid., 36 C/19 Annex – p. 82.

<sup>112</sup> Ibid., 36 C/19 Annex – p. 79.

Реалізація цілей учіння готує до подальшого навчання та (або) трудових занять.

Важливим для концептуального тлумачення підготовки є врахування результатів аналізу використання терміну у тексті МСКО, що засвідчує його належність до організованої (формальної та неформальної) освіти (статті 35 і 40). Неформальна освіта «може включати підготовку на робочому місці для поліпшення або адаптації до наявних кваліфікацій та вмінь, підготовку для безробітних або незайнятих осіб так само, як і альтернативні освітні шляхи до формальної освіти або підготовки в деяких випадках. Вона також обіймає учіння для саморозвитку, і, таким чином, необов'язково пов'язана з роботою»<sup>113</sup>. Отже, суттєвою ознакою концептуального позначення підготовки є набуття кваліфікації в широкому сенсі. Спеціальне значення підготовки, не зважаючи на відсутність цього терміна у визнаних вітчизняних енциклопедичних та довідникових виданнях з теорії та практики освіти, не виходить за межі окресленого в академічному тлумачному словнику літературної української мови: «запас знань, навичок, досвід і т.ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності»<sup>114</sup>.

Водночас концептуальному уточненню поняття «підготовка» може сприяти «Тезаурус для освітніх систем у Європі», де розрізняються її типи, а саме: *періодична* (або *перемінна*); *учнівство*, зокрема набуття досвіду роботи; *базова*; *неперервний ПР*, зокрема підвищення кваліфікації; *первинна*; *перепідготовка* та *професійно орієнтований курс*, наприклад, у професійно-технічній освіті<sup>115</sup>. В статтях МСКО мова також йде про «педагогічну підготовку вчителів» (140), «технічну або професійну підготовку» (210),

<sup>113</sup> Ibid., 36 C/19 Annex – p. 9.

<sup>114</sup> Підготовка // Словник української мови / редкол. : Білодід І. К. (голова) [та ін.]. - Т.6. – К.: Наукова думка, 1975. - С.418.

<sup>115</sup> Training type // TESE - Thesaurus for Education Systems in Europe. English version. Systematic display. EACEA, 2009. – P.4-5. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen\\_004\\_systematic.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_004_systematic.pdf).

«діяльність з підготовки до роботи й відпочинку» (293) тощо.

Відображені в українському праві концептуальні типи й види підготовки частково враховують вищезазначену типологію, зокрема учнівство, професійний розвиток (без вказівки на його безперервність), підвищення (безвідносно до вивіщення) кваліфікації, перепідготовку та навчання «безпосередньо на виробництві». Неперевершеним взірцем останнього залишається для педагогів підхід Януша Корчака<sup>116</sup>. Тому типи й види підготовки, зазначені в «Тезаурусі для освітніх систем у Європі, можуть прислужитися для аналізу практики підготовки. Втім типологія підготовки також може бути розширена за рахунок окремих видів (на зразок стажування, випробувального періоду, інтернатури тощо). *Типи й види підготовки*, відображені в українському законодавстві, вибудовуються переважно за ознакою її змісту. Так поряд з освітньою, науковою (зокрема фундаментальною науковою), загальнокультурною виокремлюється практична, професійно-практична, професійна (зокрема допрофесійна й початкова допрофесійна), фахова, трудова та деякі інші. Розбіжності в термінології та номенклатурних позначеннях можуть усуватися на засадах комплексності, характерною рисою якої, з погляду В. А. Медведєва, є визнання «факта сосуществования в философии и науке концептуальных систем, которые опосредуют различное понимание одних и тех же явлений, процессов и при этом не исключают, но взаимодополняют друг друга»<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Штомпель Г.О. Януш Корчак і професійна освіта педагога: до 120-річчя від дня народження / Г.О. Штомпель // Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів : матер. звітної наук. конф. (5 - 6 березня 1998 р., Київ) / М-во освіти України; Держ. акад. керівн. кадрів освіти. – Ч. I. – К. : ДАККО, 1998. – С. 32 - 34.

<sup>117</sup> Медведєв В.А. Проблема концептуализации теоретико-методологических оснований исследования. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Мероприятие 1.1. Госконтракт № 14.740.11.0224 / В. А. Медведєв. – 2010. – С.49. - Режим доступу : <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/339/image/339-049.pdf>.

Для конкретизації тлумачення підготовки в освітній галузі можна також спиратися на деталізацію підрозділу 14 у МСКО «Підготовка вчителів і наука освіти». Тут пріоритетними для підготовки освітян категоріями кадрів вважаються вихователі передшкільної та дошкільної спеціалізації, педагоги початкової школи й професійно-технічних закладів, майстри практичних і викладачі непрофесійно-технічних предметів та ОД, тренери вчителів, а також соціальні педагоги для непрацездатних дітей<sup>118</sup>. Ці пріоритетні категорії відображають, як показує огляд досвіду в нашій та інших країнах, напрями спеціалізації змісту підготовки в програмах. Не викликає заперечень виокремлення в концептуальному баченні *підготовки* сфер її дослідження, актуальних у перспективі науки освіти: розвиток змісту освіти (курікулуму) з непрофесійно-технічних і професійно-технічних предметів, освітнє оцінювання, тестування і вимірювання та інші науково-освітні дослідження.

Отже, істотними понятійними ознаками підготовки є її визнання різновидом освіти залежного від визначених цілей учіння; належність до організованої (формальної та неформальної) освіти; можливість прояву на практиці в традиційних типах і видах для пріоритетних категорій освітян, а також увага до дослідження змісту та інших напрямів, окреслених наукою освіти. Оскільки в українській педагогічній традиції, як і правових актах, відсутня дефініція *підготовки* (за винятком професійної як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» у Законі України «Про вищу освіту»), то є необхідність урахувувати її суттєві ознаки через означені типи й види.

Для розуміння особливостей концептуального бачення ПО видається доцільним, *по-перше*, розглянути її

---

<sup>118</sup> Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – 36 C/19 Annex – p. 73. - Режим доступу : [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf)

місце в стандартній рівневій структурі системи освіти в контексті учіння впродовж і вширину життя; *по-друге*, виокремити підсистеми терціарної едукації, розкривши спільне й відмінне у вищій та ПО за розрізнення формування професійності й вдосконалення професіоналізму як стадій у безперервному ПР фахівців; та, *по-третє*, встановити суб'єктів постдипломних кваліфікацій з подальшим окресленням специфіки професійної діяльності НПП.

Таблиця 2.2

**Умовне співвідношення рівнів освіти,  
учіння впродовж життя та кваліфікацій**

МСКО (2011 р.)		РК для ЄПВО (2005 р.)	ЄРК (2008 р.)	НРК (2011 р.)
0	Освітній розвиток у ранньому дитинстві (у віці до 3-х років)		1	0
	Передпочаткова освіта			
1	Початкова освіта		2	1
2	Нижча середня освіта			2
3	Вища середня освіта			3
4	Післясередня нетерціарна освіта	4	4	
5	Терціарна освіта короткого циклу	короткий цикл (120 кредитів)	5	5
6	Бакалаврська або еквівалентна терціарна освіта	перший цикл (180-240 к.) бакалавр	6	6
7	Магістерська або еквівалентна терціарна освіта	другий цикл (90-120 к.) магістр	7	7
8	Докторська або еквівалентна терціарна освіта	третій цикл (-) доктори філософії, наук тощо	8	8
				9

З однієї сторони, термін вища освіта жодного разу не використовується у МСКО 2011 р., поступившись місцем спорідненому поняттю «терціарна едукація». Вона відповідає п'ятому – дев'ятому рівням Національної РК, п'ятому – восьмому МСКО, Європейської РК для учіння впродовж життя, а також короткому, першому, другому та третьому циклам за РК для ЄПВО (табл. 2.2). У таблиці виділено рівні, що стосуються підготовки науково-педагогічних кадрів.

З другої половини першого десятиріччя 21-ого ст. у дослідженнях ОЕСР, Світового банку та інших міжнародних організацій, як і окремих науковців, засвідчується трансформація ВО в *терціарну*<sup>119;120</sup>. Це знаходить відображення в Тезаурусі ЮНЕСКО, де вища освіта характеризується як рівень, що стосується етапу після середньої освіти та додаються близькі синонімічні позначення: *університетська й терціарна освіта, третій етап освіти*.

Зазначаються пов'язані з вищою едукацією категорії: *освіта дорослих (6666), післядипломні курси (474), університетські курси (509), професійна освіта (2241)* тощо. На разі, у країнах ОЕСР очікується, що протягом життя 62% молодих дорослих вступатимуть на університетські програми, а 17% – на професійно орієнтовані.

На веб-сайті Світового банку також привертається увага до змін у ВО: «Університети безсумнівно відіграють ключову роль в усіх терціарних системах, однак різноманітний і зростаючий перелік державних і приватних терціарних закладів у кожній країні – університетські коледжі та факультети, інститути технічної підготовки, коледжі громад, медичні школи, дослідницькі лабораторії, центри досконалості, центри дистанційного навчання і багато інших – формує мережу інституцій, що підтримує створення потенціалу вищого порядку для

<sup>119</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (додаток 2). - С.52–58.

<sup>120</sup> Tertiary Education for the Knowledge Society. Special Features. Governance, Funding, Quality [Vol.2]. / P.Santiago, K.Tremblay, E.Basri and E.Arnal. – Paris : OECD Publications, 2008. – 390 p.

розвитку». З 1963 р. Світовий банк надав понад 8 млрд доларів кредиту на терціарні програми.

Тенденції розвитку терціарної освіти, як засвідчено результатами досліджень, передбачають: зростаючу інституційну диверсифікацію; зміцнення потенціалу досліджень; поліпшення її якості й значення; введення механізмів справедливості для допомоги тим, хто знаходиться у несприятливому становищі; а також інші, що збігаються з напрямками змін у вищій освіті (наприклад, впровадження систем стійкого фінансування; вдосконалення ІКТ для долання «цифрової» прірви тощо<sup>121</sup>). Зауважмо, що в русі до стійкого суспільства знань недооцінюються результати еволюції постдипломних кваліфікацій дослідників і освітян, представлених здебільшого професорсько-викладацьким складом.

Виникнення постдипломних кваліфікацій пов'язується з 12-им ст., коли в Європі поширюється надання ступенів з теології, права, медицини й гуманітарних наук, що, ймовірно, мало початок у Римі та Константинополі за часів правління імператора Юстиніана (1.08.527 – 14.11.565). Точкою відліку функціонування ПО як терціарної підсистеми є здобуття першого ступеня для праці або подальших магістерських студій, завершення яких «відображає істотний і базовий елемент Суспільства Знань»<sup>122</sup>. «Післядипломники», – стверджується у доповіді Комісії з вищої освіти Великобританії, – є «життєво важливою часткою інноваційної інфраструктури»<sup>123</sup>.

В цілому, за економічного ракурсу мислення поняття терціарної освіти акцентує увагу на:

- наступності та світової порівнюваності ієрархічних рівнів освіти, що робить виразним ретроспективне від-

<sup>121</sup> Штомпель Г.О. Сучасні світові тенденції розвитку вищої школи / Г.О. Штомпель // Основи організації праці керівних кадрів вищої школи : навч. посіб. для слухачів очно-дистанц. курсів підвищ. кваліфікації кер. кадрів вищої шк. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 31 - 82.

<sup>122</sup> Quality Assurance in Postgraduate Education / A. Bitusikova, J. Bohrer, I. Borošic [et al.]; ENQA Workshop Report 12; ed. by N. Costes and M. Stalter. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. – P.7.

<sup>123</sup> Postgraduate Education: An Independent Inquiry by the Higher Education Commission. – London : the Higher Education Commission, 2012. – P.10.



хилення (у поділі найвищого рівня національних рамок кваліфікацій в Казахстані, Росії та Україні на два підрівні) від МСКО-2011 та схвалених рішень щодо визнання кваліфікацій у світі з неминучою штучною заміною у цих країнах загальноприйнятої міжнародної номенклатури PhD або доктор філософії для збереження радянської традиції розрізнення кандидатів і докторів наук усупереч інтернаціоналізації та потребам інноваційного розвитку держави;

- посиленні соціально-економічної спрямованості на зв'язок із зайнятістю, працевлаштуванням і винагородженням висококваліфікованих фахівців у контексті глобалізації та регіоналізації, зокрема з опорою на результати формування людського капіталу засобами післясередньої нетерціарної освіти;

- диверсифікації типів терціарних закладів і підприємницьких організацій для долання інноваційної інерції ВО, зокрема у підготовці дослідників і науково-педагогічних кадрів. Лібералізації торгівлі освітніми й науковими послугами для більшої справедливості можливостей сприяє чисельність вітчизняних дослідників. За Доповіддю з людського розвитку 2013 р. кількість дослідників у 2002–2010 рр. на мільйон населення становила 471 особу в Україні, 3091 – в Росії, 3794 – у Великобританії та в середньому 3854 в групі країн з дуже високим людським розвитком<sup>124</sup>;

- урахуванні вимог ринку праці до обізнаності, вмільості та продуктивності випускника терціарного закладу для еластичного робочого місця<sup>125</sup>;

- дієвості постдипломних професійних кваліфікацій<sup>126</sup> за реформованої державної освітньої та науково-інно-

<sup>124</sup> Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – P. 186-187, 189.

<sup>125</sup> Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – 28 p. Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report. – Paris : UNESCO, 2012. – 465 p.

<sup>126</sup> Штомпель Г.О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г.О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54-60.

ваційної політики у русі до стійкого суспільства знань тощо.

Головними підсистемами терціарної освіти з точки зору здобуття типових міжнародних кваліфікацій є не-ступенева, власне ступенева й міжступенева. Перша (не-ступенева) підсистема відповідає п'ятому рівню МСКО й Національної РК, що називається «*коротким циклом терціарної освіти*». Мінімальна тривалість програм цієї підсистеми «становить два роки та звичайно, але не завжди, коротша, ніж три роки».

Для освітніх систем з модульними програмами, де кваліфікації надаються за накопиченими кредитами, вимагається відповідна тривалість часу й інтенсивності<sup>127</sup>. В Україні надаються кваліфікації молодшого спеціаліста, проте за відсутності в Національній РК конкретних найменувань можуть передбачатися відповідно до статті 210 МСКО й інші назви кваліфікацій, зокрема трудових професійних і непрофесійних занять, а також *траєкторії руху* («пути достижения квалификационных уровней», «*progression routes*») до ступеневої підсистеми терціарної освіти.

Друга підсистема надає ступеневі кваліфікації бакалавра, магістра або доктора з еквівалентною національною інтерпретацією кваліфікації. У національних РК Казахстану, Росії та України на відміну від інших два найвищі рівні деталізують вимоги до PhD як кандидатів і докторів наук, що може свідчити про історичне визнання радянського досвіду розрізнення цих ступенів і ролі науки в інноваційному розвитку цих країн. У вузькому смислі ступеневу підсистему можна характеризувати як ВО, що за нетермінологічного використання вважається синонімом *терціарної*. За акредитованими спеціалізованими фахово-посадовими програмами можуть також

---

<sup>127</sup> Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – 36 C/19 Annex – p. 44. - Режим доступу : [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf).

присвоюватися міжступеневі кваліфікації (наприклад, свідоцтва Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова).

Третя (міжступенева) підсистема виникає для фахівців масових професій (лікарі, вчителі, правники, військові, держслужбовці тощо). Її основним призначенням стає надання міжступневих кваліфікацій, зокрема для кар'єрного просування, а також методичної та науково-методичної підтримки кадрам своєї галузі за регіональною та фахово-посадовою ознаками. Яскравим прикладом є трансформація інститутів удосконалення вчителів у ВНЗ системи ППО в Україні (на зразок перетворення Київського міського інституту вдосконалення вчителів у Київський університет імені Б Грінченка). Зіставлення досвіду країн СНД з іншими переконує в глобальній тенденції збереження автономності другої та третьої підсистем терціарної освіти.

Проблемою є перетинання функцій другої та третьої підсистем, що породжує феномен, який здебільшого позначають *postgraduate education* з різними (післядипломна, постдипломна, випускна, професинальное послезузовское образование тощо) національними номенами<sup>128,129</sup>. Питання про розмежування функцій другої та третьої терціарних підсистем за незначної централізації післядипломної освіти й підготовки не набуває сьогодні гостроти у багатьох країнах, на взірець Великобританії, де частково централізовано ППО керівників шкіл та магістерську підготовку окремих категорій вчителів старшої середньої школи. Натомість, у СНД, де все ще

<sup>128</sup> Білодід І.К. Особливості системи наукової термінології періоду НТР у контексті загальнолітературної мови / І.К.Білодід, А.В.Лагутіна // Науково-технічний прогрес і проблеми термінології : тези доповідей Республіканської конф. (Львів, травень 1980 р.) / Комітет наукової термінології Академії наук України, Інститут мовознавства ім. О.О.Потебні, Львівський держ. ун-т ім. І.Я.Франка. – К. : Наук. думка, 1980. – С.26.

<sup>129</sup> Синенко В.О. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В.О. Синенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2(21). – С. 4–9.

продовжує домінувати централізована *післядипломна освіта й підготовка* фахівців (і керівників) масових регульованих професій, проблема розмежування функцій другої та третьої терціарних підсистем загострюється.

ВО як головна терціарна підсистема формує, в першу чергу, *професійність* за ступеневими кваліфікаціями. Так, професійність трудових занять науково-педагогічних працівників, як і будь-якої іншої професії, характеризуються тим, що:

- знання базуються на теоретичному обґрунтуванні (1);

- потрібна відповідна спеціальна освіта й інтелектуальна підготовка з кваліфікаційним підтвердженням (2);

- сформоване уявлення про гарантовану якість послуг суспільству за мінімальними стандартами та результатами безперервного ПР (3);

- усвідомлюється необхідність особистої професійної ідентичності, що виокремлюється в стосунках з іншими членами професії в соціально-державному контексті (4);

- є право на професійну автономію для суджень і дій на власний розсуд, що колективно захищається фахово-посадовим об'єднанням (5);

- сумлінність у альтруїстичному наданні послуг поєднується з одержанням визнаних суспільством привілеїв (6);

- відповідальність і зобов'язання членів професії здійснюються без порушень Кодексу честі (7) тощо<sup>130</sup>.

Передумовою набуття професійності є дослужбова практична підготовка або визнаний наявний досвід відповідно до вимог 6-8 рівнів МСКО або 6-9 НРК, що успішно реалізовані для наступної реєстрації членства в фахово-посадовій асоціації (або в організації з відповідними повноваженнями). Проте у супереч Міжнародній стандартній класифікації трудових занять 2008 р.

---

<sup>130</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (додаток 2). – С.56.

чинний Національний класифікатор (2010 р.)<sup>131</sup>, як і медіа-засоби в СНД, не розрізняє професійних і непрофесійних трудових занять, що вводить зрівнялівку замість егалітаризму. Освіта як суспільне благо перестає виконувати функції соціального ліфту, а елітарність визначається владно-фінансовими перевагами особи.

ПО як третя (вершинна) терціарна підсистема спрямовує увагу переважно на розвиток професіоналізму, що може підтверджуватися міжступеневими найменуваннями у національних системах кваліфікацій ряду країн. Теоретико-методологічний аналіз праць щодо взаємозв'язку професійності та професіоналізму підштовхує Лінду Еванс до висновку, що «професіоналізм є амальгамою множинних професійностей», де «індивідуальна професійність» є «також окремою одиницею професійної культури»<sup>132</sup>. Разом з тим вивчення професіоналізму НПП у світі дозволяє окреслити його принципові вихідні положення:

- по-перше, це трудова практика, яка відповідає загальноприйнятним обмеженням науково-педагогічної професії;

- по-друге, вона робить свій внесок і відображає сприйняття мети, статусу, своєрідної природи, спектру й рівнів надання науково-педагогічних послуг;

- по-третє, відповідає характерній для професії експертизі та загальному етичному кодексу, на якому вибудовується ця практика. Відтак професіоналізм НПП передбачає:

- підтвердження набутої професійності необхідними постдипломними кваліфікаціями та занесенням до реєстру членів професії;

---

<sup>131</sup> Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 [на зміну ДК 003-95]. Затверджено та надано чинності Наказом Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327. – Режим доступу : <http://dk003.com/?code=35>.

<sup>132</sup> Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. – British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). – P. 20–38.

– якісне поєднання освітньої та дослідницької діяльності у фахово-посадових рамках;

– суспільну корисність, що визначає ступінь реалізації їх покликання;

– інтелектуальну підготовку й деяку винятковість, а також зумовлену цим значну психічно-розумову експертизу й культуру;

– застосування постійно оновлюваних комплексних і складних знань для здійснення професійних і фахово-посадових зобов'язань;

– гарантовану якість науково-педагогічних послуг суспільству за мінімальними стандартами, а також завдяки безперервному професійному саморозвитку у межах парадигми *нового професіоналізму*;

– розвиток особистої професійної ідентичності, що гармонійно забезпечується через конкуренцію, співробітництво та колаборацію з іншими членами професії в суспільно-державному контексті;

– достатню професійну автономію в судженнях і діях на власний розсуд;

– альтруїстичне надання за власною ініціативою науково-педагогічних послуг та виконання посадових обов'язків за винагородження із одержанням визнаних суспільством привілеїв;

– відповідальність і зобов'язання, що здійснюються без порушень Кодексу честі тощо<sup>133</sup>.

Удосконалення професійності та професіоналізму об'єднується у більш широкому концепті ПР, де поряд з «функціональним», що безпосередньо впливає на практику, варто виокремлювати «ставленневий» (*attitudinal*), що фокусується на «інтелектуальному й мотиваційному»<sup>134</sup>. Такому позитивному «ставленневому» розвитку відповідає «прогрессивное личностно-профессиональное развитие» в акмеології або професійне (само)

<sup>133</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (додаток 2). – С.56.

<sup>134</sup> Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. – British Journal of Educational Studies. – 2008. – 56 (1). – P. 20–38.

зростання в українській психолого-педагогічній традиції.

Характерною особливістю становлення терціарної освіти є конкретизація національними РК Шотландії, Ірландії, Нової Зеландії та низки інших країн сходинок від однієї ступеневої кваліфікації до іншої. Це упорядковує практику кар'єрного просування фахівця з постдипломними кваліфікаціями. Просування без рамкової кодифікації у СНД спирається на атестаційні та інші категорії, вчені звання, різноманітні відзнаки й нагороди, одержані посвідчення, сертифікати, дипломи тощо. НПП формують свою професійність у ВО й розвивають професіоналізм у системі післядипломної після одержання ступеня бакалавра. Для більшої частини НПП актуальним залишається вибір *траєкторії руху* до докторської освіти.

Структура докторської освіти вибудовується у світі, як засвідчує проведене вивчення і теоретичний аналіз, за чотирма організаційними типами (індивідуальним, структурованими програмами, дослідницькими (докторськими) школами та змішаним)<sup>135</sup>. Результати експериментування на теренах України засвідчують переваги становлення змішаного типу підготовки зі значною питомою вагою структурованих програм і дослідницьких шкіл. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів за будь-якими формами докторату, зокрема й професійного, потребує виокремлення й офіційного визнання трьох післядипломних маршрутів: суто дослідницького, навчальних курсів і комбінованого (навчання і дослідження)<sup>136</sup>. Останній післядипломний шлях утілено в розробленій у Науково-дослідному інституті ППО моделі підготовки докторів філософії за темою «Організаційно-методичні засади реалізації освітньої програми “Основи психолого-педагогічних досліджень” у системі

<sup>135</sup> Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8–12.

<sup>136</sup> Штомпель Г.О. Підготовка кадрів дослідницької кваліфікації у світі / Г.О. Штомпель // Основи наукових досліджень : навч. підручник ; за ред. В.І. Саюк, Є.Р. Чернишової. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 8–20.

післядипломної педагогічної освіти» (№ 0109U002233) у 2009–2011 рр.

У розвитку професіоналізму науково-педагогічних кадрів перешкодою також є недостатня науково-методична розробленість основних етапів у ПО: бакалаврсько-магістерського, магістерсько-докторського, докторського та постдокторського<sup>137;138</sup>. Деталізація вимог до постдипломних кваліфікацій за Національною РК сприятиме прискоренню руху до суспільства знань. Нормативний розвиток професіоналізму на бакалаврсько-магістерському етапі відбувається у межах характеристик нового між отриманням ступеня бакалавра і магістра, тобто шляхом формальної освіти щодо застосування досліджень та інновацій.

Це може доповнюватися неформальною та інформальною (неофіційною) підготовкою. Ці форми підготовки у перспективі майбутнього розвитку агенцій з визнання попереднього навчання та сертифікації кваліфікацій можуть бути рівноцінними за відповідності результатам учіння у формальній освіті. Яскравим взірцем останнього є втілення ідеї учіння впродовж і вширину життя в системі освіти Данії.

Традиційна система ППО НПП вищої кваліфікації (PhD як кандидатів і докторів наук) будується переважно відповідно до Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. Аспірантура і докторантура виступають основними формами підготовки кадрів вищої кваліфікації. Зі схваленням Національної РК така підготовка має відбуватися за вимогами її восьмого й дев'ятого рівнів. Це означає, що ПО магістрів (кількість яких безсумнівно зростатиме,

<sup>137</sup> Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6(19). – С.160–180.

<sup>138</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – 84 с.



про що свідчить досвід розвинених країн і низки регіонів України) має відповідати вимогам сьомого – восьмого рівнів, а для докторатів – восьмого – дев'ятого (найвищого) рівнів Національної РК.

На разі кількість НПП вищої кваліфікації у ВНЗ ППО України коливається від півтисячі (528 НПП у Київському університеті імені Бориса Грінченка станом на 2012 рік) до дюжини осіб з аналогічними постдипломними кваліфікаціями у деяких обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, що з часом прагнуть набути для своїх програм третього рівня акредитації. Через те розвиток професіоналізму магістрів на сьомому-восьмому та подальший розвиток професіоналізму кадрів вищої кваліфікації на восьмому – дев'ятому рівнях Національної РК характеризуватиме перехідний період ППО України.

З огляду на викладене вище, суттєвими ознаками концептуального бачення ПО є її соціальна зумовленість, що реалізується через спілкування за обраними маршрутами й типами підготовки для засвоєння суб'єктами постдипломних кваліфікацій на відповідному етапі змісту досвіду, окресленого для сьомого – восьмого рівнів МСКО, що відповідають сьомому – дев'ятому рівням Національної РК України.

У перехідний для ПО України період правничою точкою відліку є Національна РК, схвалена Українська стандартна класифікація освіти з подальшою кодифікацією в правових актах про систему кваліфікацій, що втілюють схвалені положення концептуального бачення. Чинними до їх прийняття є законодавчі та регуляторні документи, що окреслюють вимоги до ПО.

Термінологічна й номенклатурна плутанина щодо суб'єктів постдипломних кваліфікацій усувається за використання РК, що спираються на МСКО та інші схвалені міжнародні документи. Так, програми, засвоєння яких спрямовано на здобуття магістерських і докторських кваліфікацій, належать до сьомого – восьмого рівнів МСКО. Ці *постдипломні професійні кваліфікації* позна-

чаються в оригінальному тексті документу ЮНЕСКО (стаття 246) як «post-graduate professional qualifications». У перекладі іспанською мовою – це «certificaciones profesionales de post-grado», французькою – «des titres professionnels supplémentaires» і російською – «профессиональные квалификации аспирантов», що засвідчує соціально-культурну своєрідність і методологічну упередженість тлумачення вихідного концепту. За Національною РК, затвердженою постановою Кабінету Міністрів України 23.11.2011 № 1341, ці програми належать до сьомого – дев'ятого рівнів без будь-яких найменувань за обраними дескрипторами (знання, вміння, комунікація, автономність і відповідальність).

У країнах СНД, як і окремих членів ЄС, актуальним залишається приведення у відповідність з документами ЮНЕСКО та деяких інших міжнародних організацій концептуального бачення *післядипломної освіти й підготовки*, що позначає едукацію після одержання ступеня бакалавра. Так, у доповіді про стан постдипломної освіти у Великобританії за попередній шестирічний період стверджується: «Немає єдиного визначення терміну «постдипломний», хоч він часто використовується для опису подальших студій, які здійснюють ті, хто вже одержав перший ступінь. Він часто використовується для вказівок на магістерські або докторські студії, проте він також стосується посвідчень і дипломів за курси, що викладаються за більш вимогливим академічним стандартом, ніж студентам»<sup>139</sup>.

В Росії за останнє десятиліття також стає частішим використання терміну «постдипломный»: дивись, наприклад, матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Постдипломное образование: проблемы развития личности» (Санкт-Петербург, 2010 р.) в онлайновому журналі для дорослих. Тому видається доцільним розрізняти надалі номенклатурне «післядипломний» і концептуальне «постдипломний».

<sup>139</sup> Postgraduate Education in the United Kingdom [Higher Education Policy Institute, The British Library]. – London : Ginevra House, 2010. – P.3.

Напевне, в Стратегії розвитку національної системи кваліфікацій в Україні враховуватиметься унітарний (невбудований, непаралельний і позасекторальний) та реформувальний (а не комунікаційний) тип затвердженої рамки, зазначатимуться не два типи кваліфікацій, а, як мінімум, по 1–2 на кожен рівень Національної РК із конкретизацією специфікації типу кваліфікації для практичного застосування у найменуваннях підтверджуваних кваліфікацій<sup>140</sup>.

Моніторинг застосування Національної РК має давати підстави для усунення одних кваліфікацій і введення нових, підтримання державних *реєстрів кваліфікацій*, а також уточнення траєкторій руху з урахуванням накопичених кредитів за навчальні результати й обсяги учіння згідно з опанованими модулями або повними програмами за адекватною методикою оцінювання та визнання або підтвердження одержаних часткових або повних кваліфікацій.

В ідеалі суб'єкти постдипломних кваліфікацій здійснюють робочі завдання фахівця, який належить до другої групи професійних занять за Міжнародною стандартною класифікацією трудових занять (ISCO-08) і можуть кар'єрно просуватися до посад керівників (перша група професійних занять)<sup>141</sup>. Фахівці поділяються на спеціалістів з науки та техніки (21), охорони здоров'я (22), освіти (23), бізнесу та адміністрування (24), інформаційно-комунікативних технологій (25), а також правової, соціальної та культурної галузей (26)<sup>142</sup>. Це перетинається з номенклатурним трактуванням «професіонала» (коди 21–24) і «фахівця» (коди 31–35) у чинному Класифіка-

<sup>140</sup> Штомпель Г. Що стоїть на перешкоді? / Г. Штомпель. // Національна система кваліфікацій: шляхи реформування. Випуск другий. [Круглий стіл, що проводиться під патронатом Інституту вищої освіти НАПН України] // Освіта. – 2013. – № 47 (5586). – 6–13 листопада. – С. 12–13.

<sup>141</sup> International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. – Vol. 1 (Structure, group definitions and correspondence tables) / International Labour Office. – Geneva : International Labour Organization, 2012. – P.109-168.

<sup>142</sup> Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations. – Geneva : International Labour Organisation, 2008. – 34 p.

торі професій ДК 003 (ДСТУ 3739-98)<sup>143</sup>, що спирається на ISCO-88.

Правниче тлумачення НПП в Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (редакція від 05.12.2012) як суб'єкта постдипломних кваліфікацій обмежує його фахову діяльність двома вимогами: вона має бути за основним місцем роботи та здійснюватися у ВНЗ і закладах ПО III–IV рівнів акредитації. Тому *науково-педагогічна діяльність* розглядається як педагогічна, а *науково-педагогічний працівник* є вченим, який професійно здійснює освітню та наукову (або науково-технічну) діяльність. Нефахова освітня праця (типу виховання власних дітей, соціалізуючих впливів на однолітків, молоде покоління, доросле населення тощо) є також педагогічною, проте здебільше непрофесійною. Законодавче тлумачення дає підстави приписувати НПП, з урахуванням юридичних нюансів, до фахівців з освіти, а відтак до родової категорії професійних педагогічних кадрів.

Застосування Міжнародної стандартної класифікації трудових занять (ISCO-08) перекидає місток до концептуального бачення НПП як особливого суб'єкта постдипломних кваліфікацій, що належить до одного з видів освітянських кадрів, які професійно поєднують педагогічну та наукову (або науково-технічну) діяльність. Сутнісною складовою останньої є дослідження<sup>144</sup>.

Таке бачення знімає правничі обмеження щодо основного місця роботи та закладів освіти III–IV рівнів акредитації, висуваючи на передній план синергію одержан-

---

<sup>143</sup> Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 [на зміну ДК 003-95]. Затверджено та надано чинності Наказом Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327. – Режим доступу : <http://dk003.com/?code=35>.

<sup>144</sup> Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 14–23.

ня і використання нових знань, зокрема у всіх галузях техніки і технологій, з освітньою діяльністю<sup>145;146;147;148;149</sup>.

Поєднання досліджень з освітою відкриває можливість взаємодії з інноваціями, що забезпечує функціонування знаннєвого трикутника для суспільства й економіки знань. Поза як пріоритетними стають науковий та науково-прикладний результат, науково-технічні (експериментальні) розробки та наукова (науково-технічна) продукція.

НПП як фахівець, за баченням Міжнародної організації праці, збільшує наявний корпус знань, застосовує наукові та художні поняття й теорії, систематично викладає або поєднує одну з цих діяльностей, виконуючи робочі завдання, що деталізуються далі. Нові акценти у трактуванні процесу дослідження та його результатів у межах трикутника знань дозволяють обійняти весь інноваційний ланцюг: від дослідження і через відображення його результатів у нововведенні – до комерціалізації можливих аспектів останнього і врахування наслідків для екосистем.

Новизна такого трактування збільшує долю транс-, багато-, крос- і міждисциплінарних досліджень у доланні глобальних викликів: фінансово-економічної кризи,

---

<sup>145</sup> Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С.18–23.

<sup>146</sup> Штомпель Г. Післядипломна освіта науково-педагогічних кадрів і спільнота знань та інновацій / Г. Штомпель. // Педагогічна компаративістика. – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) : матеріали наук.-практ. семінару (м. Київ, 11 черв. 2012 р.); за заг. ред. О.І. Локшиної, Н.І. Поліхун. – К.: Інформац. системи, 2012. – С. 123–124.

<sup>147</sup> Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully- functioning knowledge triangle // Official Journal of the European Union. – 12.12.2009 (En). – p. C 302/3-C 302/5.

<sup>148</sup> EIT Annual Report. Activities and Achievements. 2011. – 19 p. – Режим доступу: [http://eit.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/About\\_us/Key\\_documents/EIT\\_Annual\\_Report\\_2011.pdf](http://eit.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/About_us/Key_documents/EIT_Annual_Report_2011.pdf).

<sup>149</sup> Wilkinson D. The essential Guide to Postgraduate Study / D. Wilkinson. – London: SAGE Publications Ltd., 2005. – 330 p.

потепління, вичерпання ресурсів, старіючого населення, конкурентоспроможності у багатополарному світі.

Необхідність поширювати та застосовувати результати досліджень, вимога до їх публічності, перевірки справжності (автентичності) експертами визначає їх формат, а відтак і ряд вимог до підготовки науково-педагогічних кадрів залежно від сутності, традицій наукових галузей, специфіки дисциплін, спеціалізації, особливостей ВНЗ, конкретного бізнес-сектору тощо. Врахування відмінностей потребує розрізнення каналу реалізації (outlet) та власне дослідницької продукції (output), що в ньому з'являється.

Формати дослідницької продукції набувають все більшого урізноманітнення: аудіовізуальні записи, права інтелектуальної власності, технічні доповіді, дизайн, нововведення на виробництві – включно з перекладами й редагуванням у межах наукових стандартів. У кінцевому рахунку, формати дослідницької продукції визначаються потребами користувачів і відображаються у вимогах щодо науково-педагогічної діяльності.

Залишаючись фахівцем, НПП, як керівник, виконує переважно таке: розробляє політику (а також надає поради щодо її реалізації), кошторис, законодавчо-регулятивні засади функціонування організації; визначає мету, завдання й нормативи, формує та оцінює політику, програми, процедури; забезпечує розроблення необхідних систем для фінансового контролю; дозволяє використовувати матеріальні, людські та фінансові ресурси; відслідковує й оцінює функціонування організації та її персоналу; відбирає і затверджує кадри; забезпечує дотримання правил безпеки; планує й спрямовує щоденну діяльність; репрезентує й веде перемовини від імені організації; керує зібраннями та іншими форумами.

### **2.3. Проблеми первинної стандартизації пошуку НПП довершеності: Примірні секторальні рамкові стандарти та Експериментальні стандарти професійного вдосконалення**

Серед основних напрямів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та оновлення законодавства України у сфері освіти окреслюється необхідність у «застосуванні нових концептуально-методологічних підходів до розроблення державних стандартів освіти». Це, безумовно, повністю стосується «розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів». Ефективність і дієвість практичного пошуку НПП професійної довершеності прямо залежить від поєднання дій на власний розсуд і результатів усвідомленого зіставлення з нормами чинних стандартів.

Нові концептуально-методологічні підходи до первинної стандартизації професійного вдосконалення НПП спираються на запропоновані шляхи розв'язання наукових проблем філософського розуміння доцільної довершеності та концептуальних схем професійного вдосконалення НПП; гуманізації післядипломної підготовки за використання стандартів; утілення положень Національної РК у визначенні інваріантного змісту (ПСРС); поєднанні самоспрямованого й колективного вдосконалення в освітній організації та за її межами; встановлення показників для стандартів професійного вдосконалення (ЕСПВ), вибору діагностичного інструментарію та інших.

Нові концептуально-методологічні підходи частково конкретизуються у підрозділі *Модернізація змісту освіти* Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, де впровадження «нових державних стандартів загальної середньої, професійно-технічної,

вищої та післядипломної освіти» має здійснюватися, по-перше, «на основі Національної рамки кваліфікацій та компетентнісно орієнтованого підходу в освіті», а, по-друге, «відповідно до світових стандартів», як зазначається у розділі VIII *Очікувані результати реалізації* Національної стратегії. Ці нові концептуально-методологічні підходи до розроблення державних стандартів освіти уточнюються тимчасовою дослідницькою групою НДППО УМО, яка виконує держбюджетну тему «Теоретико-методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти» (РК № 0112U000666).

Розроблені цією групою ПСРС та ЕСПВ, що супроводжуються зразками інструментарію для діагностики виконання стандартів на сьомому – восьмому рівнях нової редакції МСКО та сьомому – дев'ятому рівнях Національної РК видані окремою брошурою<sup>150</sup> та розкриваються у публікаціях членів цієї групи<sup>151</sup>. Апробація ПСРС розпочинається з 2012 р. інституційними членами науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти» в рамках реалізації Програми створення науково-освітнього простору системи післядипломної педагогічної едукції, основними етапами якої є реорганізаційний (2012–2014 рр.), інноваційний (2015–2018 рр.) та трансформаційний (2019–2021 рр.). Окрім того, розпочалася перевірка ЕСПВ НПП за очікуваного бачення проєктованих змін у Законі України «Про науково-технічну діяльність».

Серед постійних змін, філософське осмислення яких уперше окреслюється у поглядах Лао-Цзи, Геракліта Ефеського, Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля, перехід до вищого ступеня довершеності характеризує вдоско-

<sup>150</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – С. 59-62, 63-68.

<sup>151</sup> Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С.160–180.



налення, зокрема людини та її діяльності у єдності перервності та безперервності, як: переміна на краще й поліпшення, ріст і збагачення, розвиток, зростання тощо. На відміну від теологічної антропології, де довершеність є повнотою всіх набутоків і втіленням абсолюту, рух у спрямуванні доцільної досконалості пов'язується в соціально-історичній ретроспективі з веденням спільного господарства, що відкриває можливість удосконалення праці та її суб'єктів.

Професіоналізація вдосконалення як трудового заняття розпочинається за первинної підготовки фахівців і поступово виокремлюється як спеціалізована діяльність, коли професорсько-викладацький корпус організовано задовольняє самоосвітні потреби випускників, зокрема в поліпшенні їхньої праці. Професіоналізація такої діяльності прискорюється у другій половині минулого століття, і з 2008 р. Міжнародна стандартна класифікація трудових занять (ISCO-08) вирізняє цих фахівців і керівників. Професіоналізація вдосконалення супроводжується виникненням асоціацій, що регулюють ліцензування, етику й автономію членів професії тощо. Відтак вдосконалення стає професійним, набуваючи статусу соціального інституту.

Базисною складовою ВФ є ПК, що знаходить відображення у цільовій спрямованості та проявляється у діяльності окремого працівника з самовдосконалення, а також у тимчасових або перманентних їх угрупованнях, де зв'язки між елементами системи повторюються й змінюються для досягнення мети. ПК у МСКО розглядається в контексті ОД, яка розуміється як: «Освіта, що спеціально спрямована на осіб, які вважаються суспільством, до якого належать, дорослими, щоб поліпшити технічні або професійні кваліфікації, далі розвивати свої здібності, збагачувати свої знання з метою: завершити будь-який рівень формальної освіти або набути знань, умінь і компетенцій у новій галузі або освіжити чи оновити свої знання у конкретній сфері. Це також обіймає те, що можна розглядати як «безперервну освіту», «відновлювану освіту» або освіту другого шансу».

Поліпшення кваліфікацій слід порівнювати з іншими типами підготовки. Однак у ХХІ ст. поширення проявів дегуманізації у професійному житті зміщує тлумачення актуальних соціальних питань, зокрема, підготовки й вдосконалення фахівця на необхідність формування «м'яких навичок доброго й дбайливого піклування». Так, у редакційній статті «Інтегрована охорона здоров'я і постмодерна медицина» 105-го числа журналу Королівського медичного товариства за 2012 р. зазначається: «Ця неминучість ставить питання: Чи достатньо ми робимо, щоб забезпечити прищеплення належної емпатії й співчуття через медичну первинну підготовку та подальше навчання в шпиталях? Чи не варто було б більше робити щодо тривалості контакту і вдосконалення наступності, коли йдеться про стосунки між фахівцями й пацієнтами? Багатьом фахівцям з охорони здоров'я та іншим професіоналам здається, що наша здатність «справляти людський вплив» постійно зменшується у міру поліпшення технологій та поступу науки»<sup>152</sup>. Первинна й післядипломна підготовка «з людським обличчям» для державного сектора є пріоритетом у контексті дегуманізації суспільних відносин за індивідуальних криз на життєвому шляху, локальних і глобальних катастроф, викликів бідності, дискримінації, тероризму, зміни клімату тощо.

Не менш гостро стоїть питання, як засвідчують обстеження результативності курсів освітян, про гуманізацію процесу ПК. В умовах дистанційного навчання зростає, порівняно з традиційними методами й формами організації курсів, роль людського фактора, передусім, організатора (координатора, методиста, тьютора тощо). Саме організація позитивного особистісно орієнтованого, з елементами піклування для розв'язання непередбачуваних регламентом коливань і зрушень у психологічному кліматі групи, на думку слухачів, визначає їхній успіх.

Відповідно до Рекомендацій про статус викладацьких кадрів ВНЗ 1997р. у статті 19 Закону України «Про на-

<sup>152</sup> HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // Journal of the Royal Society of Medicine. – 2012. – # 105 (December). – P. 496–498.

укову і науково-технічну діяльність» стверджується: «Наукова установа забезпечує проходження курсу підвищення кваліфікації науковому працівникові кожні п'ять років із збереженням середньої заробітної плати». З метою забезпечення розвитку кадрового потенціалу науки, зазначається у статті 39, держава «організує підготовку та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних кадрів у державних наукових установах і навчальних закладах» і сприяє їхній «підготовці та перепідготовці».

Професійне вдосконалення завжди починається з самопізнання й самооцінювання для вибору власної траєкторії руху та вектора розвитку. Будь-яке професійне самовдосконалення визначається особистим розумінням його сутності, парадигми, мети, змісту, методів, форм. Диверсифіковані траєкторії можна згрупувати за декількома провідними концептуальними схемами<sup>153;154;155;156;157;158;159</sup>.

---

<sup>153</sup> Гиралделли П. Теория образования: Герbart, Дьюи, Фрейд и постмодернисты: взгляд со стороны философии образования / П. Гиралделли // *Философия*. – 2002. – № 2. – С. 158–163.

<sup>154</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

<sup>155</sup> Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джемс // *Популярные лекции по философии*; пер. с англ. — Изд. 3-е. — М.: ЛКИ, 2011. — 240 с.

<sup>156</sup> Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы / Д. Дэвидсон; пер. А.Л. Золкина // *Аналитическая философия: избран. тексты* / сост. А. Ф. Грязнов. — М.: Изд-во МГУ, 1993. — С. 144–159.

<sup>157</sup> Дьюи Дж. Реконструкция в философии: проблемы человека / Дж. Дьюи; пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. — М.: Республика, 2003. – 494 с.

<sup>158</sup> Сорокина В.И. О соотношении принципа дополнительности и синергетического подхода в социогуманитарном познании / В.И. Сорокина // *Вестник Челябинского государственного университета*. - 2008. - № 10. – С. 132–137.

<sup>159</sup> Сухомлинский В. Серце отдаю детям / В. Сухомлинский. – Х.: Акта, 2012. – 563 с.

Таблиця 2.3

### Концептуальні схеми професійного вдосконалення НПП

Схеми Характеристики	Аналітико-раціоналістична	Гуманістично-суб'єктна	Соціально-орієнтована	Комплементарна
1	2	3	4	5
Сутність	інтелектуальні досягнення в пошуку істини, експеримент, демократичність	переважання індивідуалізму в орієнтації на колективне	соціальна перебудова завдяки освіті	обґрунтоване поєднання положень, що виключають одне одного
Провідні парадигми вдосконалення	освітня, системна, прагматично-поведінкова	культурологічна, індивідуальної свободи та ідентичності, неповторності, християнізований платонізм, інклюзивності / ексклюзивності	необхідності громади для розвитку, організації, глобально-цивілізаційна	синергетична, критика культури, рух до повсякденності, інші
Вимоги до того, хто вдосконалює	по-філософському орієнтований, добре обізнаний, вміє подавати знання в організований спосіб	близький до ідеалу, зразковий, створює середовище для учіння, поєднує викладання й особисте учіння	громадсько активна особа	різнобічно підготовлена особа, ерудит

Продовження таблиці 2.3

Мета	володіти знаннями та вміннями	розуміти себе й оточення, вміти пояснювати	впливати через освіту на зміну суспільства	поєднувати різні підходи для досягнення бажаного
Зміст	Високоорганізований, твори великих, наука, іноземні мови, помірна увага до інтересів слухача	Індивідуалізований, історико-гуманітарний, увага до стосунків, психології	поточні події, соціолого-політичні проблеми для розбудови майбутнього	еклектичний під впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників
Методи та форми	лекції, обговорення, візуальний супровід	заохочення пошуку слухачем власного способу учіння	проекти, що ґрунтуються у реальному житті	вибір актуального для контингенту слухачів способу навчання чи інших видів діяльності
Місце здійснення	аудиторії, лабораторії навчального закладу	за вибором слухачів	за межами навчального закладу	за потреби
Результати	інтелектуально розвинена особа, вчений, той, хто вміє розв'язувати проблеми	аутентична особа, внутрішньо спрямована, віддана і турботлива	громадсько активна особа	різнобічно підготовлена особа

Ряд траєкторій ПР НПП точно відповідають вимірам аналітико-раціоналістичної, гуманістично-суб'єктивної, соціально-орієнтованої або комплементарної схеми про-

фесійного вдосконалення НПП<sup>160;161;162;163;164</sup>. Інші траєкторії мають змішаний характер на різних етапах кар'єрного росту (табл. 2.4). Витоки стандартизації криються в аналітико-раціоналістичній концептуальній схемі професійного вдосконалення. Розуміння цього уможливило застосування інших підходів у процесі професійного вдосконалення НПП. Педагогічні кадри становлять основний персонал особового складу освітньої організації

В освітній організації ВНЗ основним персоналом є НПП. Їхнє професійне вдосконалення є об'єктом і водночас механізмом управління (як сукупності процедур цілеспрямованої зміни стану системи відповідно до прийнятого рішення), де однією з вихідних процедур є «подбор и расстановка кадров, повышение их квалификации»<sup>165</sup>. Розвиток унікального таланту кожного освітянина і внутрішньої мотивації у підтримці пошуку фахової досконалості є першорядним напрямом менеджменту персоналу й управління людськими ресурсами.

Основними етапами одержання міжступеневих кваліфікацій НПП у ПО (як і у ВО) є бакалаврсько-магістерський (від бакалавра до магістра), магістерсько-докторський (від магістра до PhD), докторський (PhD) та постдокторський (після одержання ступеня доктора філософії). Останні два міжступеневі етапи та отримання

---

<sup>160</sup> Штомпель Г.О. Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом / Г.О. Штомпель // Спецкурси з підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів системи освіти – К.: ЦППО, 2006. – С. 40–59.

<sup>161</sup> Штомпель Г.О. Провідні моделі підвищення кваліфікації та їхні філософські витоки / Г.О. Штомпель // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 242–248.

<sup>162</sup> Штомпель Г.О. Чи варто ставати досконалішим (концептуальні шляхи реформування післядипломної освіти в Україні) / Г.О. Штомпель // Гуманітарні науки. – 2004. - № 1. – С. 6–17.

<sup>163</sup> Arnold R. Handbuch der Berufsbildung / R. Arnold, A. Lipsmeier. – Wiesbaden : VS Verl. für Sozialwiss., 2006. - 643 S. Lynton R.P. Training for Development / R. P. Lynton, U. Pareek. – New Delhi: SAGE Publications Pvt. Ltd, 2011. – 400 p.

<sup>164</sup> Trevor W. How to be a Brilliant Trainee Teacher / W. Trevor. – New York : Routledge, 2009. – 170 p.

<sup>165</sup> Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – 156 с.

двох відповідних ступеневих кваліфікацій позначаються у світі як докторська освіта. В ідеалі ППО (як і традиційна ВО педагогічних кадрів) може надавати кваліфікації, характерні для другої та третьої підсистем терціарної освіти, що засвідчується чинною Національною РК. У ній дається загальна характеристика кожному з 10 (0–9) рівнів, зміст яких далі деталізуються за дескрипторами «Знання», «Вміння», «Комунікація» та «Автономність і відповідальність».

Початковою точкою відліку підготовки педагогічних кадрів у ПО є вимоги до завершеної бакалаврської або еквівалентної терціарної освіти, які характеризують здатність «розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов». Ця загальна бакалаврська здатність охоплює за першим дескриптором «концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень» та їх «критичне осмислення». За другим дескриптором «Уміння» ця здатність обіймає «розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів».

Третій дескриптор «Комунікація» стосується бакалаврської здатності «донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності» та ефективного формування «комунікаційної стратегії». Четвертий дескриптор «Автономність і відповідальність» передбачає «управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах», «відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб» та «здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності».

Проте слід зважати на здійснення компенсаційної функції системи ПК педагогічних кадрів. Це передбачає в деяких випадках нижчі вимоги до змісту в процесі післядипломної підготовки, ніж до бакалавра або освітян з еквівалентною освітою. Отримані міжступеневі кваліфікації засвідчують відсутність потреби у компенсації. Розвиток професіоналізму бакалавра на бакалаврсько-магістерському етапі (вищої або ПО) завершується набуттям професійності, що відповідає отриманню ступеня магістра або еквівалентної терціарної освіти в Україні та інших країнах. Цьому етапу відповідають положення першої частини ПСРС<sup>166</sup>.

ПО бакалавра визначається рухом його кваліфікацій до сьомого рівня Національної РК. Кінцевою метою бакалаврсько-магістерської ПО, наприклад, педагога-дослідника, є здатність «розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог». Безсумнівними змістово-правовими орієнтирами у русі до цієї мети є те нове, чим відрізняється ступінь бакалавра від магістра.

Новим у розвитку професіоналізму бакалавра є включення всіх (не лише складних спеціалізованих) задач і (не лише практичних) проблем, а також їх розв'язання шляхом досліджень та/або здійснення інновацій. Це означає, що бакалавр-освітянин, який працює, має отримувати підготовку з проведення досліджень і здійснення інновацій у ПО. Це також відповідає закликам класиків педагогіки й відомих науковців залучати освітян до проведення досліджень. На жаль широко застосовуване закордоном, зокрема в освіті, з 40-х років минулого століття дослідження дією (action research) сприймається на наших теренах як глузування над науковим методом,

---

<sup>166</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. – К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – С. 59–60.



що можна пояснити віднесенням теорії освіти до номотетичних, а не ідеографічних наук за В. Віндельбандом.

Розвиток професіоналізму на бакалаврсько-магістерському етапі відбувається у межах характеристик нового між отриманням ступеня бакалавра і магістра, тобто шляхом формальної освіти щодо застосування досліджень та інновацій. Це може доповнюватися неформальною та інформальною (неофіційною) підготовкою. Ці форми підготовки у перспективі майбутнього розвитку агенцій з визнання попереднього навчання та сертифікації кваліфікацій можуть за їх відповідності показникам формальної освіти бути визнані рівноцінними результатам учіння у формальній освіті.

ППО формального типу у державному чи приватному секторі має офіційно забезпечуватися статтею бюджетних витрат, адже НПП цих секторів роблять однаковий соціальний внесок у освітній добробут всіх платників податків у державі. Національна РК експліцитно не характеризує переважну більшість цінностей, в т.ч. НПП, що є прерогативою свободи розвитку особистості, та належать до сфери кодифікації професійними асоціаціями і громадськими організаціями за підтримки їх рішень державою. Однак, залежно від науково обґрунтованої моделі освітньо-дослідницьких компетентностей НПП цінності можуть експліцитно в ній зазначатися (на зразок «британських» цінностей у стандартах учителів Англії).

Конкретизація вимог руху бакалавра як НПП в ПО або ВО до магістра засвідчена деталізацією нового за чотирма дескрипторами Національної РК. За першим дескриптором «Знання» ставиться вимога спеціалізації концептуальних знань на рівні новітніх досягнень, що має бути основою оригінального мислення та інноваційної діяльності, а в критичному осмисленні новим є проблеми на межі предметних галузей. Відтак розвиток оригінального (продуктивного, творчого) мислення бакалавра є одним з видів мислення, де створюється новий продукт у процесі розв'язання нестандартних задач

(за бачення мислення як множини різних за організацією, рівнем і засобами психічних процесів у розв'язанні проблемних задач). Традиційно розрізняються типи мислення за формою, характером розв'язуваних задач, ступенем новизни способу розв'язання, ступенем значущості образних компонентів, типом суб'єкта і галуззю практичної діяльності, рівнем розвитку тощо. Внутрішні форми мислення це – «те, що робить людина, коли нічого не робить». Виокремлення оригінального, творчого або продуктивного мислення для розв'язання проблем педагогом має бути суттєвою характеристикою модернізації ППО.

Характеристиками продуктивного мислення, як правило, у сучасних дослідженнях, вважається вільність (fluency), гнучкість (flexibility), оригінальність (originality) та розробленість (elaboration). Вільність передбачає здатність думати про БАГАТО ідей. Гнучкість – це здатність осмислювати РІЗНОМАНІТНІ ідеї (з різних точок зору). Оригінальність – здатність думати про НЕЗВИЧНІ ідеї. Розробленість – це здатність ДОПОВНЮВАТИ ідею, щоб зробити її кращою.

Продуктивне мислення відображає тип інтелекту, який, за результатами досліджень М. Смульсон, є цілісним інтегрованим психічним утворенням, що забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу. Високий розвиток функцій інтелекту (відображувальної, ціннісно-орієнтувальної / смислової/ та прогностично-перетворювальної) характеризується інтегрованістю, структурною і функціональною повнотою, вторинною децентрованістю та стратегічністю, креативністю, активністю, операціональністю й узагальненістю у єдності з афектом.

Дієвість оригінального мислення НПП з міжступеневою кваліфікацією близькою до магістра може проявлятися у застосуванні вправ для розвитку різних видів мислення учнів, студентів, слухачів курсів (табл 2.4). За другим дескриптором «Уміння» в ПО бакалавра як НПП вимагається інтеграція знань за суперечливих підходів

та «провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності».

Таблиця 2.4

### Вправи на розвиток оригінального мислення

Творчого	Критичного	Розв'язування проблем	Логічного (міркування)
Заміщуй Поєднуй Реорганізуй Перебудуй Додавай Адаптуй Розбудуй Поліпшуй Зменшуй Максимізуй Штурмуй мозком Висувай припущення Переформулюй Модифікуй Змінюй Створюй Використовуй аналогії Починай з кінця Називай по-новому і т.ін.	Визначай значення або давай інтерпретацію Роби судження за критеріями Перевіряй твердження Аргументуй Розрізняй факт і вимисел Помічай двозначність Уточнюй намір/мету Перевіряй надійність Перевіряй вірогідність Пов'язуй висновки Підтверджуй значення Доводь Обґрунтуй Роби висновок (умовивід) Критикуй і т.ін.	Визначай проблему Припускай Збирай дані Випробуй припущення Підтверджуй розв'язок Застосуй розв'язок і т.ін.	Міркуй індуктивно Міркуй дедуктивно Встановлюй зв'язки Забезпечуй послідовність Роби висновки Встановлюй патерн (схему) Сформулюй правило Визнай структуру і т.ін.

Нове у третьому дескрипторі «Комунікація» стосується донесення власних висновків з їх обґрунтуванням та використання іноземних мов у міру наближення до

завершення ПО бакалавра (до сьомого рівня Національної РК). Ієрархічність побудови Національної РК передбачає вдосконалення практичного володіння іноземною мовою носієм постдипломних кваліфікацій (магістр, доктор філософії) на наступних рівнях. Практичне володіння читанням іноземної наукової літератури є обов'язковою вимогою для всіх. Можливо усне мовлення необхідно тільки тим носіям постдипломних кваліфікацій, хто позиціонує результати своїх досліджень як надбання не лише національної, але й науки взагалі.

Проблема подолання «методологічного націоналізму», актуальність якої зростає за міжнародної інтеграції, набуде розв'язку і омени не будуть видаватися за концептуальні поняття або терміни у теорії ПО. Міжнародне позиціонування концептуально-понятійного апарату кожного серйозного дослідження є вимогою нашого сьогодення. Таким чином післядипломна підготовка з іноземних мов є іншим наріжним каменем модернізації ППО. Участь педагогічних кадрів регіону у широко організованій міжнародній діяльності інститутів ППО є реальним стимулом мотивування до використання НПП іноземної мови у професійній діяльності.

За четвертим дескриптором «Автономність і відповідальність» в ПО бакалавра вимагається застосування нових підходів та прогнозування для прийняття рішень, оцінка «стратегічного розвитку команди» та значно більша автономність і самостійність. Вищі етапи становлення та розвитку команди, освітньої організації, професійної спільноти, мережевого об'єднання тощо є необхідною умовою й засобом піднесення соціальних цінностей за надмірного індивідуалізму носіїв постдипломних кваліфікацій. Тому цей аксіологічний вектор модернізації ППО потребує постійної уваги.

Друга частина ПСРС враховує нове для ППО магістрів-освітян, які йдуть за міжступеневими програмами до сьомого рівня за Національною РК. Цим новим є трансляція найбільш прогресивних концептуальних і методологічних знань у галузі науково-дослідної діяль-

ності (за першим дескриптором). Стан справ сьогодні за другим дескриптором часто не дозволяє більшості педагогічних кадрів це робити. За другим дескриптором вимагається «критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей» та «розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем».

За дескриптором «Комунікація» передбачається, що PhD спілкуються рідною та іноземними мовами в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності. Останній дескриптор «Автономність і відповідальність» вимагає від PhD «ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерства та повної автономності під час їх реалізації», «соціальної відповідальності за результати прийняття стратегічних рішень», здатності «саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя», а також відповідальності «за навчання інших». Незначна кількість освітян у регіоні на магістерсько-докторському шляху вимагає спрямувати увагу на НПП інститутів ППО. Цьому можуть допомогти ЕСПВ<sup>167</sup>.

Найскладнішими є вимоги дев'ятого рівня Національної РК, відображені в третій частині ПСРС. Проте сьогодні у ВНЗ ППО, за винятком Університету менеджменту освіти, відсутні докторантури. Водночас у ППО постійно або за сумісництвом працює помітна кількість НПП вищої кваліфікації. Тому підготовка та ПО PhD всередині освітньої організації або поза нею має враховувати їхній рух до знань «на основі особистого комплексного дослідження» «для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень» (за першим дескрипто-

---

<sup>167</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. – К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – С. 63–68.

ром). За другим дескриптором вимагається просування до «критичного аналізу комплексних проблем, синтезу нових складних ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах розроблення та реалізації комплексних проектів, як правило, у межах власної дослідницької школи, які дають змогу глибоко переосмислювати наявні та забезпечувати вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних соціально значущих проблем з використанням дослідницько-інноваційних методів».

За дескриптором «Комунікація» передбачається, що розвиток професіоналізму PhD охоплює лідерство, «вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності» рідною та іноземними мовами. Останній дескриптор «Автономність і відповідальність» просуває розвиток професіоналізму PhD до «ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проектів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, лідерство та автономність під час їх реалізації; глибоке усвідомлення та відповідальність за наукове обґрунтування стратегічних рішень, достовірність прогнозування розвитку суспільства; безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших, зокрема в межах власної дослідницької школи». Ці положення Національної РК можуть бути орієнтиром у виборі змісту професійного вдосконалення PhD та докторів наук за ЄСПВ.

Запровадження Національної РК у ПО НПП розпочинається з поетапної апробації кожної з трьох частин ПСРС, що побудовані з урахуванням вимог РК для ЄПВО, Європейської РК для учіння впродовж життя, МСКО та Моделі підготовки докторів філософії, розробленої в Науково-дослідному інституті ППО Університету менеджменту освіти в 2012 р. ПСРС втілює мінімальні вимоги (інваріантний зміст) до формування професійності у ВО та розвитку професіоналізму в ПО НПП на шостому –

сьомому рівнях Національної РК<sup>168;169;170</sup>. Впровадження Національної РК є основним змістовно-правничим документом для стандартів та оновлення теоретико-методичних засад ППО. З такої точки зору ПСРС та ЕСПВ НПП потребують подальшої апробації та нагромадження практичного досвіду їх використання, понад усе, інститутами ППО для педагогічних кадрів регіону та власних НПП.

У світовій освітній практиці є два шляхи впровадження стандартів:

- *знизу вгору* (від стандартів дошкільної, середньої загальної, професійно-технічної до вищої та ПО);
- *зверху вниз* (від стандартних вимог до кваліфікацій освітян – до стандартів у навчальних закладах).

Першим користуються в США, Великобританії та Північній Ірландії, Російській Федерації та деяких інших країнах. Другий шлях передбачає рух від вимог до освітян, а потім – до шкільних стандартів. Із затвердження Національної РК в Україні з'явилася можливість рухатися одночасно в обох напрямках. Схвалено стандарти шкільної освіти й розпочалася робота зі створення стандартів для педагогічних кадрів.

<sup>168</sup> Штомпель Г.А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г.А. Штомпель // Материали міжнародної науково-практичної конференції (19-30 июня 2012 г.). – Вып. 2, Т. 11. - Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – С. 16 - 30. – (Серия «Педагогика, психология и социология»)

<sup>169</sup> Штомпель Г. Експериментальні рамкові стандарти післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів [відеозапис доповіді та обговорення на секції № 3 «Проблематика експериментального формування та супроводу науково-педагогічних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти» 16.05.2012] / Г.Штомпель // «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в сучасному суспільстві: експериментально-дослідницька діяльність»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14-25 трав. 2012 р., Львів – Київ); Львівський обл. ін-т післядипл. пед. освіти; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. – Режим доступу : <http://loippo.lviv.ua/fusion/news.php>.

<sup>170</sup> Stompel G. Faculty's Postgraduate Education and Management under Globalization / G. Stompel. // Research Bulletin SWorld "Modern scientific research and their practical application. Education, Psychology and Sociology" [Ed. by A. Shibayev, S. Kuprienko, A. Fedorova]. – 2012. - Vol. 5 J31205 (September). – P. 146-153. - Режим доступу : <http://sworld.com.ua/index.php/ru/e-journal/the-content-of-journal/j312/13793-j31205>.

Стандарти для вчителів Англії, що можуть кваліфікуватися як післядипломні, розроблені в 2005 р., стали чинними з вересня 2007 р. з дотриманням юридичних прав освітянина та контрактних умов зайнятості. Стандарти розраховані на п'ять стадій кар'єрного росту вчителя: набуття статусу кваліфікованого вчителя (Q), основного вчителя (С), вчителя з вищою кваліфікацією (Р), досконалого вчителя (Е) та вчителя-майстра /з просунутими вміннями/ (А). Ці стандарти вчителя є професійними, оскільки характеризують особливості професії вчителя. Їх не можна прирівнювати до обов'язків, що окреслюються в Документі про умови та оплату шкільних учителів (the School Teachers' Pay and Conditions Document).

Професійні стандарти вчителя об'єднуються у три групи: невід'ємні риси, знання й розуміння та вміння. Поділ учителів за статусом Q, С, Р, Е та А допомагає визначити їхні потреби та здійснювати менеджмент їхньої перформативності (виконання роботи). Всі кваліфіковані вчителі мають бути зареєстровані у Загальній раді викладання (для Англії), що з 31 березня 2012 р. була частково замінена Агенцією з викладання, виконавчим органом Міністерства освіти. У випадку порушення Кодексу честі (the DfES 2001) та інших чинних регуляторних актів вчитель може бути виключений з Реєстру. Всі стандарти підкріплюються п'ятьма ключовими результатами для дітей і молоді (Every Child Matters) у шістьох сферах Загальних знань і вмінь для дитячої робочої сили (the Common Core of skills and knowledge for the children's workforce).

Професійні стандарти для вчителів зі статусом Q охоплюють стандарти 1 – 9 з невід'ємних рис (стосунки з дітьми й молоддю, рамки, комунікація й робота з іншими, особистий ПР), стандарти 10–21 зі знань і розуміння (щодо викладання й учіння, оцінки й моніторингу, предметів і змісту освіти, письменності, рахунку та ІКТ, досягнень і розмаїття, здоров'я і гараздів) та стандарти 22 - 33 з умінь (планування, викладання, оцінка, моніторинг та зворотній зв'язок, аналіз викладання та учіння,



середовища для учіння, робота в команді та співробітництво).

З 1 вересня 2012 р. для Англії поступово набувають чинності нові мінімальні стандарти (Teachers' Standards) з часом набуття первинної кваліфікації, без врахування стадії кар'єрного росту. Диплом про педагогічну освіту є важливим кроком до набуття первинної професійної кваліфікації, що дозволяє обов'язкову дослужбову підготовку (pre-service training). Нові стандарти складаються з Преамбули, де дається шість визначень (фундаментальні британські цінності, батьки, школа, особливі освітні потреби та обов'язкові рамки), а також двох частин (перша стосується восьми стандартів викладання (встановлювати очікування, що надихають, мотивують та є викликом для учнів; сприяти поступу учнів і результатам; показувати знання предмету й змісту освіти; планувати й давати добре структуровані уроки; враховувати у викладанні переваги й потреби учнів; точно й продуктивно оцінювати учнів; управляти поведінкою для забезпечення належного середовища учіння та здійснювати ширшу професійну відповідальність), а друга частина – трьох положень щодо професійної та особистої поведінки (підтримувати довіру громадськості до вчительської професії; поважати дух школи та усвідомлювати й діяти за статутними рамками).

На відміну від Англії у США кожен штат розробляє свій стандарт із урахуванням більшої ролі федерального рівня управління освітою. Впровадження з 2010 р. федеральних стандартів (Common Core Standards), розроблених Центром найкращої практики Національної асоціації губернаторів (NGA Center for Best Practices) та Радою головних урядовців шкіл штату (CCSSO) є завданням органів освіти штату за схвалення профспілками вчителів. Нові стандарти обіймають вимоги до результатів учіння з англійської мови, мистецтва й математики для початкової та середньої школи (<http://www.corestandards.org/about-the-standards>). Вимоги до педагогічних кадрів різняться від штату до штату.

У будь-якому разі подальша робота над ПСРС та іншими освітніми стандартами має враховувати зарубіжний досвід. Це тим більш актуально, що Національна РК формулює положення за вимогами номотетичних наук (як і інші міжнародні РК), в той час як практичні освітні стандарти закордоном спираються на підхід ідеографічних наук. ПСРС та ЕСПВ мають подібні до Національної РК формулювання. Аналіз впровадження РК для ЄПВО в Україні після 2005 р. через модулі навчально-тематичних планів, як і спроби визначати кредити, засвідчує позитивні, а також негативні наслідки цього досвіду.

Власний і зарубіжний досвід післядипломної стандартизації (наприклад, концептуальне осмислення щодо додаткової професійної освіти в Росії або врахування положень Національної стандартної класифікації освіти, концептуальні засади якої обговорено на загальних зборах НАПН України 31.10.2013) підштовхує до думки про необхідність врахування ризиків і можливих переваг на шляху модернізації ППО через трансляцію результатів наукових досліджень у практику.

Перевірка ЕСПВ<sup>171</sup> передбачає практичне навчання НПП вмінню застосовувати Національну РК на прикладі ПСРС для бакалаврсько-магістерського, магістерсько-докторського, докторського й постдокторського етапів ППО. Для переважної більшості педагогічних кадрів перші два етапи мають суттєве значення, що окреслює роль першої й другої частин ПСРС. Застосування Національної РК означає перегляд і внесення змін у зміст курсів ПК, заходів на регіональному рівні, підготовку працівників відділів освіти та керівників начальних закладів, районних і міських методкабінетів та громадських керівників методичної роботи для колективного та індивідуального професійного вдосконалення на бакалаврсько-магістерському та магістерсько-док-

---

<sup>171</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – С. 63-68.

торському етапах. Докторський і постдокторський етапи важливі здебільшого для НПП інститутів ППО.

Аналіз стану засвоєння НПП понять апробації та впровадження в контексті основних результатів дослідження теоретико-методичних аспектів післядипломної підготовки в 2009-2013 рр. засвідчує, по-перше, необхідність у посиланні на регуляторно-нормативні акти та творче мислення, по-друге, конкретизацію у практичному навчанні використання ЕСПВ із подальшою деталізацією для самооцінювання й атестації, а також поглиблення теоретико-історичних і технологічних уявлень про професійне вдосконалення.

ЕСПВ спираються на ПСРС. Разом вони є засобом упровадження положень Національної РК у ППО. ЕСПВ пов'язані з ПСРС через рівні виконання А, Б та В, що відповідають НПП вищої кваліфікації. Показники та критерії виконання також базуються на ПСРС та конкретизують їх за окремими аспектами. Ще більша конкретизація є у зразках діагностики професійного вдосконалення НПП, кожен з цих та інших інструментів пропонується використовувати для самооцінювання, що не заперечує можливості їх колективного застосування у разі потреби. Перевірятися можуть всі показники в експериментальних групах НПП до 2017 р. Результати перевірки ЕСПВ в експериментальних групах зіставляються з наслідками професійного вдосконалення в контрольних після завершення проміжного етапу, тривалість якого визначається адміністрацією разом зі схваленим нею відповідальним в освітній організації координатором дослідження. Організація перевірки ЕСПВ може відбуватися перехресним способом, коли після закінчення проміжного етапу контрольні групи стають експериментальними. Форми, методи, а частково й зміст ЕСПВ відповідають концепції дослідницької перевірки під методичним керівництвом схваленого адміністрацією відповідального координатора в межах обраної концептуальної схеми ВФ.

Окреслені сім показників професійного вдосконалення відповідають природі навчально-дослідницької діяль-

ності НПП та можуть варіюватися, зокрема й за параметрами, для врахування особливостей ситуації ПР НПП в освітній організації та індивідуальних траєкторій в ПО. Оцінні судження фіксуються в заключних документах із доказовими підтвердженнями, зокрема кількісними (або статистичними) відомостями, за зручною періодизацією (як правило, що не перевищує на проміжних етапах річний термін).

Розподіл показників в ЕСПВ охоплює більш важливі ділянки професійного вдосконалення НПП, що перетинаються у професійно-посадовій діяльності, окрім показника 1-го. У ньому ставляться вимоги до формулювання мети й завдань безперервного ПР за одним з визначених рівнів виконання. Взаємопов'язаними є показник 4-й (участь у колективному вдосконаленні професорсько-викладацького персоналу) та показник 6-й (здатність до професійного саморозвитку й самозростання). Зразками інструментарію для діагностики професійного вдосконалення за ними є методика виявлення здатності до саморозвитку<sup>172</sup> та оцінка самоефективності<sup>173</sup>. У загальному плані виконання показника 1 можна частково перевіряти за допомогою методики визначення обмежень управлінського потенціалу<sup>174</sup>.

Показники 2-й і 3-й можуть засвідчувати зміни у навчальній та дослідницькій діяльності НПП, що пов'язані з професійним вдосконаленням. Вивченню їх виконання може сприяти одне з найпростіших завдань – оцінювання творчого (продуктивного) мислення<sup>175</sup>. Показник 5-й про створення сприятливого клімату в організації може зіставлятися з оцінкою психологічної атмосфери<sup>176</sup>.

---

<sup>172</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – С.69-71.

<sup>173</sup> Ibid., с.82-83.

<sup>174</sup> Ibid., с.80-81.

<sup>175</sup> Ibid., с.72.

<sup>176</sup> Ibid., с.79.

Показник 7-й про спілкування з колегами, студентами (слухачами) та іншими основними учасниками коректно і ясно, зокрема за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, може вивчатися за методикою визначення комунікативної компетентності<sup>177</sup>.

Вироблення нових державних стандартів ПО потребує участі роботодавців, врахування попиту на ринку праці та більш доцільного співвідношення між децентралізацією управління, коли автономія навчальних закладів, науково-педагогічних працівників урівноважується централізацією за допомогою стандартів.

За відкритої для талантів економіки працедавці й талант шукають один одного на більш рівних умовах, коли робоча сила терціарних закладів є сумішшю працівників на повну й неповну ставку або й без-будь-якого формального зв'язку з організацією. Замість зосередження на таланті тільки в організації вибудовуються мережі талантів, що охоплюють партнерства талантів (НПП – члени спільних підприємств), запозичені таланти (позаштатні чи ті, хто працює за контрактом), вільних або не за наймом (тимчасова контрактна основа з різними працедавцями) і таланти з відкритого джерела (особи, які не працюють на організацію, проте є в ланцюзі цінностей і послуг).

Переформатування мереж талантів відбувається за рахунок інновацій, частина яких виникає за результатами роботи масових відкритих курсів у режимі он-лайн. Їхня якість забезпечується університетами через запрошення «провідних у світі професорів і доступність для десятків тисяч слухачів у всьому світі»<sup>178</sup>, що трактується нашими медіа-засобами (лише як крок до просування у рейтингах ВНЗ) поза світовим досвідом призначення цих курсів. За відкритої для талантів економіки практично необхідні нові терціарні важелі:

<sup>177</sup> Ibid., с.73-78.

<sup>178</sup> Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – Р. 9. Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.52 - 58.

- переглядати межі організації, застосовуючи підходи відкритих джерел і прозорості;
- приймати моделі роботи, що базуються на проектах;
- формувати сучасними технологіями постійно працюючий потенціал, який дозволяє батькам (НПП) виконувати професійні обов'язки вдома;
- бачити у споживачах освітніх і дослідницьких послуг джерело таланту й інновацій.

За останні десятиліття вища й ПО все більше набувають характеристик терціарної, стаючи основною рушійною силою забезпечення конкурентоспроможності у русі до економіки знань. У русі до стійкого суспільства знань посилюється мережева взаємодія суб'єктів постдипломних кваліфікацій у повноцінному функціонуванні трикутника знань (Д Вінс-Сміт, Е Газелькорн, В. Горбунова, Ш. Дрезгай, А. Зелінські, П. Маасен, П. Малінен, А. Расмуссен та ін.).

За висновком Ради Євросоюзу «поняття трикутника знань стосується потреби поліпшення впливу інвестицій у три форми діяльності – освіту, дослідження та інновації – за допомогою системної та безперервної взаємодії»<sup>179</sup>. Цільовими пріоритетами дій щодо повноцінного функціонування трикутника на найближче десятиріччя проголошено: *більшу узгодженість політики щодо трьох форм діяльності; прискорення педагогічної реформи («заохочення закладів освіти й підготовки до забезпечення як змісту, так і методів викладання та перевірки на всіх рівнях освіти, включно з докторським, яке передбачає і плекає креативність, мотивування та підприємливість»*<sup>180</sup>; *партнерства між університетами, бізнесом та іншими учасниками; інноваційну культуру в університетах; стимулювання формування наскрізного знання;*

<sup>179</sup> Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully- functioning knowledge triangle // Official Journal of the European Union. – 12.12.2009 (En). – p. C 302/4.

<sup>180</sup> Ibid., C 302/4–5.

нові підходи до оцінювання знань; та розвиток Європейського інституту інновацій та технологій<sup>181</sup>.

Нове знання отримується переважно в результаті наукової діяльності, визначальною формою якої є дослідження. Однак в умовах взаємодії дослідницької, освітньої та частково інноваційної діяльностей, як показує обстеження у 2011–2012 роках, де погодились взяти участь 114 науково-педагогічних працівників (73 магістри і фахівці з еквівалентною кваліфікацією, 29 кандидатів наук і 12 докторів наук), з'являється нове бачення ролі викладача у ВНЗ. Понад третина учасників обстеження (37%) дала позитивну відповідь на питання «Чи допомагають Вам контакти з колишніми студентами (здобувачами) бачити свій вплив на зв'язуючу роль освіти у виникненні нового в їхній трудовій діяльності?», зокрема 15 % (11 осіб) магістрів, 68% (20 осіб) кандидатів і 91% (11 осіб) докторів.

Уточнювальні бесіди з опитуваними та обговорення під час навчальних занять прикладів породження нового в посадовій діяльності вихованців підводять до висновку, що творче застосування фундаментальних і прикладних знань, одержаних за допомогою професорсько-викладацького складу, сприяє майбутньому створенню нового з можливістю подальшої комерціалізації. Такі особливості науково-педагогічної діяльності можна позначити як породжувально-зв'язуючі з інновативно-підприємницьким потенціалом для окреслення актуального напрямку репрофесіоналізації науково-педагогічної діяльності.

Освіта сприяє поширенню знання, а також породженню нового, передусім, у освітній діяльності. У цьому плані залишаються актуальними теоретико-методичні засади та критерії, розроблені В. Бондарем, М. Красовицьким та іншими, щодо можливостей використання доброї практики (відомої як «передовий педагогічний досвід»), а також сьогоденні результати освітніх студій у

---

<sup>181</sup> Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (додаток 2). – С. 56–59.

царині інноваційного менеджменту. Принциповим є визнання ступеня новизни (оригінальності) в інновації, де глибинною підставою для розрізнення виступають тождність, відмінність, протилежність і власне суперечність у діалектичному русі самої сутності протиріччя. Освітнім аналогом цих ступенів може бути позитивна, краща, новаторська і найкраща інноваційна практика.

Зрозуміло, що провідна роль у одержанні нових знань (наукового результату) належить, на перший погляд, ученому. Однак чи завжди вона зберігається у повноцінному функціонуванні трикутника знань? По-перше, вимірювання інновацій за Настановами Осло<sup>182</sup> передбачає наявність у ознаці «нового» прояву його різного ступеня якості, що робить можливим участь ширшого кола генераторів нового, ніж учені.

По-друге, комплементарне доповнення корпусу вчених іншими фахівцями впливає з правового положення, що прикладні дослідження в Україні спрямовані лише на «використання знань для практичних цілей», що начебто знімає до деякої міри обов'язок ученого втілювати свої результати на практиці. Окрім того, взаємодія освітньої, дослідницької та інноваційної діяльності забезпечується значно складніше, ніж кожна з них окремо. Це виступає поштовхом для перегляду функцій учасників цієї взаємодії та додаткового залучення менеджерів. Проте рушійну роль все-таки відіграють науково-педагогічні кадри, які професійно поєднують дослідницьку й освітню діяльність.

Недооцінка рушійної ролі професорсько-викладацького складу зменшує вплив функціонування трикутника знань на інноваційний розвиток країни, знаннєву базу університетів і дослідницьких закладів. Фактично латентна і мовчазна інтеграція освіти, досліджень та інновацій сповільнено формує достатньо інновативну та підприємницьку налаштованість учнів, студентів, слухачів, здобувачів, викладачів і дослідників. Це обмежує

<sup>182</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (додаток 2). – С.52– 58.



суспільне значення освіти й підготовки висококваліфікованої робочої сили, більшої культури бізнесу, а також підтримує в ринкових умовах поступ терціарної освіти до суспільства знань.

Посилення рушійної ролі професорсько-викладацького складу в інтеграції освіти, досліджень та інновацій потребує усвідомлення інноваційно-підприємницьких і породжувально-зв'язуючих змістових особливостей його нового призначення, визнання теорії порівняльної постдипломної освіти (на перетині вищої та післядипломної)<sup>183;184;185</sup>, а також вжиття нормативно-правових заходів щодо вивільнення робочого часу викладача для дослідницької та інноваційної діяльності за рахунок навчальної.

Розумінню інноваційно-підприємницьких особливостей призначення могли б сприяти семінари і курси, інші шляхи підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу вищої школи в межах державної програми для підтримки інноваційної діяльності за результатами досліджень у галузі теорії порівняльної постдипломної освіти. Аналіз досвіду бізнес-центрів, наукових і технопарків, технополісів, венчурних фондів і т. ін. засвідчує зменшення кількості підприємств, що впроваджують інновації. Реалізації інноваційно-підприємницьких особливостей призначення професорсько-викладацького складу сприяли б конкурси програм підтримки малого інноваційного підприємництва у терціарній освіті з урахуванням кількості викладачів, що залучені до бізнесових організацій. Тут у нагоді став би досвід здійснення

---

<sup>183</sup> Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 14–23.

<sup>184</sup> Никулина Н.В. Педагогический опыт: формы и механизмы трансляции / Н.В. Никулина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. - № 1. – С. 6–10.

<sup>185</sup> Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В.В. Олійник. // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжн. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква. / за наук. ред. В.В. Олійника, Л.М.Карамушки, Н.І. Клокар, Л.І. Даниленко. – Біла Церква: КОПОППК, 2009. – С. 20 – 22.

Федерального закону от 02.08.2009 № ФЗ-217 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

Поряд з цим реалізації інноваційно-підприємницьких і породжувально-зв'язуючих особливостей призначення викладача заважає найнижчий рівень оплати праці в Європі, чинна система оцінки результатів науково-педагогічної діяльності, доступ у фінансово-мовному аспекті до світових науково-інформаційних ресурсів, втрата вимогливості до атестації за збереження в суспільстві престижу вчених звань, що стають предметом приватизації. Все це робить необхідним, як зазначається в проєкті Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», оцінку відповідності кваліфікацій критеріям і стандартам європейської наукової спільноти.

Усуненню перешкод до здійснення нових особливостей призначення викладача може сприяти Національна РК, що в основному відповідає міжнародним підходам Нові концептуально-методологічні підходи, що втілюються у розроблених Науково-дослідним інститутом ППО УМО Примірних рамкових стандартів науково-педагогічних працівників, спрямовані на забезпечення більш ефективного управління функціонуванням трикутника знань.

Отже, за останнє десятиріччя вища й ПО набувають характеристик терціарної. Разом з тим компаративістські студії переконують у глобальній тенденції збереження автономності ступеневої *per se* та міжступеневої терціарних підсистем. Тому в освітній політиці необхідно враховувати відмінності їх функцій з відображенням вираженого концептуального бачення у законодавчих і регуляторних актах і належним розвитком інфраструк-

тури кожної з них для поєднання зусиль НПП у здійсненні породжувально-зв'язуючих та інноваційно-підприємницьких особливостей призначення суб'єктів постдипломних кваліфікацій для забезпечення повноцінного функціонування знаннєвого трикутника.

## **Реферативний зміст другого розділу**

Підготовка (training) розуміється як різновид організованої (формальної та неформальної) освіти для досягнення визначених у навчальній програмі цілей учіння, що ведуть до набуття або вдосконалення кваліфікацій відповідно до чинної МСКО, ISCO та українських законодавчо-регуляторних норм. Типи й види перепідготовки: періодична (або перемінна); учнівство, зокрема набуття досвіду роботи; базова; неперервний професійний розвиток, зокрема підвищення кваліфікації; первинна; перепідготовка та професійно орієнтований курс тощо.

Науково-педагогічні працівники (educational and research personnel, academics, researchers and teachers) як суб'єкти постдипломних професійних кваліфікацій (post-graduate professional qualifications), що по-різному поєднують освітню й дослідницьку діяльність в якості фахівця й керівника (перша, друга та частково десята група професійних трудових занять за ISCO-2008).

Відповідність терціарної освіти п'ятому – дев'ятому рівням Національної РК, п'ятому – восьмому МСКО, Європейської РК для учіння впродовж життя, а також короткому, першому, другому й третьому циклам за РК для ЄПВО та тенденціям її розвитку в світі. Головні терціарні підсистеми: неступенева (non-degree), власне ступенева (degree) й міжступенева (sub- або inter-degree). Перетинання функцій другої та третьої підсистем, що породжує феномен, який здебільшого позначають postgraduate education з різними (післядипломна, постдипломна, випускна, професинальное послеузовское образование, studia prodiplomowe тощо) національними

номенами. Формування професійності НПП у другій, головній (вищій освіті), терціарній підсистемі, а розвитку їхнього професіоналізму в третій, вершинній (післядипломній освіті).

Маршрути післядипломної підготовки НПП: дослідницький, навчальних курсів і комбінований (навчання і дослідження). Траєкторії руху НПП (пути досягнення кваліфікаційних рівней, *progression routes*) на основних етапах післядипломної освіти: бакалаврсько-магістерському, магістерсько-докторському, докторському та постдокторському. Проблема стандартизації професійного вдосконалення НПП: ПСРС та ЕСПВ. Особливості призначення НПП у забезпеченні функціонування трикутника знань для стійкого суспільства знань.

Ключові проблеми, які виникли на етапі входження до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору в системі підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

## Література до другого розділу

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 14–23.
2. Білодід І.К. Особливості системи наукової термінології періоду НТР у контексті загальнолітературної мови / І.К.Білодід, А.В.Лагутіна // Науково-технічний прогрес і проблеми термінології : тези доповідей Республіканської конф. (Львів, травень 1980 р.) / Комітет наукової термінології Академії наук України, Інститут мовознавства ім. О.О.Потебні, Львівський держ. ун-т ім. І.Я.Франка. – К. : Наук. думка, 1980. – С.25-27.
3. Гиралделли П. Теория образования: Герbart, Дьюи, Фрейд и постмодернисты: взгляд со стороны философии образования / П. Гиралделли // Философия. - 2002. - № 2. - С. 158 – 163.
4. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джемс // Популярныe лекции по философии; пер. с англ. — Изд. 3-е. — М. : ЛКИ, 2011. — 240 с.
5. Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы / Д. Дэвидсон; пер. А.Л. Золкина // Аналитическая философия: избран. тексты / сост. А. Ф. Грязнов. — М. : Изд-во МГУ, 1993. — С. 144 — 159.
6. Дьюи Дж. Реконструкция в философии: проблемы человека / Дж. Дьюи; пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. — М.: Республика, 2003. – 494 с.
7. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева – М. : Логос, 2013. – 420 с.
8. Медведев В.А. Проблема концептуализации теоретико-методологических оснований исследования. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Мероприятие 1.1. Госконтракт № 14.740.11.0224 / В. А. Медведев. – 2010. - Режим доступа : <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/339/image/339-049.pdf>.

9. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 [на зміну ДК 003-95]. Затверджено та надано чинності Наказом Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327. – Режим доступу : <http://dk003.com/?code=35>.
10. Никулина Н.В. Педагогический опыт: формы и механизмы трансляции / Н.В.Никулина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. - № 1. – С. 6–10.
11. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. - 156 с.
12. Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В.В. Олійник. // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжн. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква. / за наук. ред. В.В. Олійника, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар, Л.І. Даниленко. – Біла Церква: КОПОППК, 2009. – С. 20 – 22.
13. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18 – 23.
14. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. №65. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>.
15. Регейло І. Ю. Модернізація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в аспірантурі та докторантурі наукових установ АПН України в контексті Болонського процесу: досвід, проблеми, перспективи / І. Ю. Регейло // Педагогіка і психологія. Вісн. АПН України. – 2008. – №1 (58).
16. Регейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – початку ХХІ століття: історіографічні аспекти Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – 256 с.

17. Регейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: теоретико-методологічний аспект / Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2010 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» / гол. ред. В. П. Андрущенко. – Т. 2. – Київ-Рівне : ПП Баришев К. В., 2010. – 484 с.
18. Регейло І. Ю. Підготовка фахівців вищої кваліфікації в Україні в 1930-1939 рр. / І. Ю. Регейло // Наук. вісн. Мелітопол. держ. пед. ун-ту ім. Богдана Хмельницького. Сер. Педагогіка. – Мелітополь, 2014. – Вип. 1 (12).
19. Регейло І. Ю. соціальний портрет сучасного аспіранта: результати педагогічного дослідження / І. Ю. Регейло // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. №1. Дод. 1 / НАПН України, Ін-т вищої освіти. – К.: Пед. преса, 2012. – Темат. вип.: Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору.
20. Регейло І. Ю. Ступенева підготовка фахівців вищої кваліфікації у вітчизняних університетах (XIX – початок XX ст.) / Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. – К. : ТОВ Вид. підпр. «Едельвейс», 2013. – Вип.1.
21. Регейло І.Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – на початку XXI століття: монографія. – К. : Освіта України, 2014. – 704 с.
22. Синенко В.О. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В.О. Синенко // Післядипломна освіта в Україні. - 2012. - № 2 (21). - С. 4 – 9.
23. Словник української мови / редкол. : Білодід І. К. (голова) [та ін.]. - Т.6. – К.: Наукова думка, 1975. - 832 с.
24. Сорокина В.И. О соотношении принципа дополнительности и синергетического подхода в социогуманитарном познании / В.И. Сорокина // Вестник Челябинского государственного университета. - 2008. - № 10. - С. 132 - 137.
25. Сухомлинский В. Серце отдаю детям / В. Сухомлинский. – Х. : Акта, 2012. – 563 с.

26. Штомпель Г. Експериментальні рамкові стандарти післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів [відеозапис доповіді та обговорення на секції № 3 «Проблематика експериментального формування та супроводу науково-педагогічних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти» 16.05.2012] / Г. Штомпель // «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в сучасному суспільстві: експериментально-дослідницька діяльність»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14 - 25 трав. 2012 р., Львів – Київ); Львівський обл. ін-т післядипл. пед. освіти; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. – Режим доступу : <http://loipro.lviv.ua/fusion/news.php>.
27. Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // Вища освіта України. – 2012. - № 3 (додаток 2). - С. 56 - 59.
28. Штомпель Г. Післядипломна освіта науково-педагогічних кадрів і спільнота знань та інновацій / Г. Штомпель. // Педагогічна компаративістика. – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) : матеріали наук.-практ. семінару (м. Київ, 11 черв. 2012 р.); за заг. ред. О.І. Локшиної, Н.І. Поліхун. – К.: Інформац. системи, 2012. – С. 123 - 124.
29. Штомпель Г. Що стоїть на перешкоді? / Г. Штомпель. // Національна система кваліфікацій: шляхи реформування. Випуск другий. [Круглий стіл, що проводиться під патронатом Інституту вищої освіти НАПН України] // Освіта. – 2013. – № 47 (5586). – 6 – 13 листопада. – С. 12 – 13.
30. Штомпель Г.А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г.А. Штомпель // Материалы международной научно-практической конференции (19 - 30 июня 2012 г.). – Вып. 2, Т. 11. – Серия «Педагогика, психология и социология» - Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – С. 16 - 30.
31. Штомпель Г.О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г.О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.



32. Штомпель Г.О. Підготовка кадрів дослідницької кваліфікації у світі / Г.О.Штомпель // Основи наукових досліджень : навч. підручник ; за ред. В.І. Саюк, Є.Р. Чернишової. – К. : Педагог. думка, 2012. – С. 8 - 20.
33. Штомпель Г.О. Провідні моделі підвищення кваліфікації та їхні філософські витоки / Г.О. Штомпель // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 242 - 248.
34. Штомпель Г.О. Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом / Г.О. Штомпель // Спецкурси з підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів системи освіти – К.: ЦППО, 2006. – С. 40 - 59.
35. Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С.160 – 180.
36. Штомпель Г.О. Сучасні світові тенденції розвитку вищої школи / Г.О.Штомпель // Основи організації праці керівних кадрів вищої школи : навч. посіб. для слухачів очно-дистанц. курсів підвищ. кваліфікації кер. кадрів вищої шк. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 31 - 82.
37. Штомпель Г.О. Теоретико-методологічні перешкоди в еволюції постдипломних кваліфікацій / Г.О. Штомпель // Матеріали Всеукр. наук. конференції (21 – 22 червня 2013 р., м. Дніпропетровськ) ; наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 114 – 116.
38. Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.52 - 58.
39. Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – 84 с.
40. Штомпель Г.О. Чи варто ставати досконалішим (концептуальні шляхи реформування післядипломної освіти в Україні) / Г.О. Штомпель // Гуманітарні науки. – 2004. - № 1. – С. 6 - 17.

41. Штомпель Г.О. Януш Корчак і професійна освіта педагога: до 120-річчя від дня народження / Г.О. Штомпель // Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів : матер. звітної наук. конф. (5 - 6 березня 1998 р., Київ) / М-во освіти України; Держ. акад. керівн. кадрів освіти. – Ч. I. – К. : ДАККО, 1998.– С. 32 - 34.
42. Bray M. Comparative education research: approaches and methods / M. Bray; B. Adamson; M. Mason. - Hong Kong, China : Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong : Springer, 2007. – 444 p.
43. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully- functioning knowledge triangle // Official Journal of the European Union. – 12.12.2009 (En). – p. C 302/3- C 302/5.
44. EIT Annual Report. Activities and Achievements. 2011.- 19 p. - Режим доступу : <http://eit.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Ab.pdf>.
45. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P.20-38.
46. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.
47. HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // Journal of the Royal Society of Medicine. – 2012.- # 105 (December). – P. 496 - 498.
48. [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf).
49. [http://www.uis.unesco.org/Education/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf).
50. Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – 28 p.

51. Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – 203 p.
52. International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. – Vol. 1 (Structure, group definitions and correspondence tables) / International Labour Office. – Geneva : International Labour Organization, 2012. – 420 p.
53. Lynton R.P. Training for Development / R. P. Lynton, U. Paarek. – New Delhi: SAGE Publications Pvt. Ltd, 2011. - 400p.
54. Postgraduate Education in the United Kingdom [Higher Education Policy Institute, The British Library]. – London : Ginevra House, 2010. – 70 p.
55. Postgraduate Education: An Independent Inquiry by the Higher Education Commission. – London : , 2012. – 84 p.
56. Quality Assurance in Postgraduate Education / A. Bitusikova, I. Ворољиc [et al.]; ENQA Workshop Report 12; ed. by N. Costes and M. Stalter. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. – 76 p.
57. Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations. – Geneva : ILO, 2008. – 34 p.
58. Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – 89 p. - Режим доступу :
59. Stompel G. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. Stompel // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С.12-16.
60. Supporting the Teaching Professions for Better Learning. Accompanying the document Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 SWD (2012) 374 final. – 65 p. - Режим доступу:
61. Tertiary Education for the Knowledge Society. Special Features. Governance, Funding, Quality [Vol.2]. / P.Santiago, K. Tremblay, E.Basri and E.Arnal. – Paris : OECD Publications, 2008. – 390 p.

62. TESE - Thesaurus for Education Systems in Europe. English version. Systematic display. EACEA, 2009. - 52 p. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/.pdf>.
63. Trevor W. How to be a Brilliant Trainee Teacher / W. Trevor. – New York : Routledge, 2009. – 170 p.
64. Wilkinson D. The essential Guide to Postgraduate Study / D. Wilkinson. – London : SAGE Publications Ltd., 2005. – 330p.
65. Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report. – Paris : UNESCO, 2012. – 465 p.

### **РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Підготовка науково-педагогічних кадрів є процесом, який багато в чому визначається і пов'язаний саме з методологією проектування змісту. Серед багатьох складників і вимірів цього процесу у розділі деталізовано декілька аспектів. Наголошуючи на культурно-центристському підході як чітко визначеній траєкторія наукового пізнання, перше, на чому зосереджено увагу, – це закономірності та принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти як пізнавальні, світоглядні, прагматичні й технологічні настанови, загальні методологічні налаштування значущі не лише інституційно, а й вагомі для глибокого опрацювання та всебічного знання конкретної досліджуваної системи (*Скрипник М. І.*).

Другий аспект розгляду стосується прояснення організаційно-педагогічних умов реалізації змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти (*Саюк В. І.*). Теоретичні реконструкції структурних елементів наукової та викладацької діяльності, аналіз сукупностей компетентностей сучасного викладача системи післядипломної педагогічної освіти (*Саюк В. І.*) – третій аспект пропонованого аналізу.

#### **3.1. Закономірності та принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти**

У підготовці науково-педагогічних працівників України дотепер залишаються помітними виклики, пов'язані, по-перше, з необхідністю віднайти себе у європейському контексті зламу ХХ–ХХІ сторіч, з урахуванням існування у ньому як мінімум двох різноспрямованих

векторів концептуальної динаміки позитивної освіти: європейської та пострадянської. Легко простежити, що «відкриття світові» вітчизняної системи підготовки науково-педагогічних працівників відбувається саме у рідчисті відбору між двома конкуруючими парадигмами та подолання пов'язаних з цим внутрішніх теоретико-методологічних суперечностей та організаційних, соціальних ускладнень.

По-друге, виникає необхідність знайти собі місце не тільки у глобальній системі позитивної освіти, але й у системі національної культури та освіти. Пострадянська система підготовки науково-педагогічних працівників знаходить себе на стику суперечностей традиціоналістських та модернізаційних інтенцій у культурі та освіті. До підготовки науково-педагогічних працівників виявляється звернутим особливий соціальний інтерес, соціальне замовлення – набагато ширше та невпорядкованіше, ніж було за радянської доби, і система підготовки далеко не завжди демонструє здатність виконувати його. Наприклад, виникають питання, пов'язані зі становленням післядипломних кваліфікацій у Міжнародній стандартній класифікації освіти.

По-третє, особливим викликом для підготовки науково-педагогічних працівників стають зміни у методології дослідно-експериментальної роботи в умовах постнеокласичного розвитку: синтезу гуманітарних та науково-раціональних стратегій. Окреслимо деякі аспекти цих змін. По-перше, технологізація та науковість технологій; по-друге, задачний характер досліджень; по-третє, конструкційність – необхідно запропонувати не лише експерименти, а й конструкцію для проєктованого дослідження; по-четверте, наукові дослідження мають бути технологічними, реально втілені у практику (нереалізований проєкт, нетехнологічна конструкція не можуть отримати підтримку держави та інших структур); по-п'яте, економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; по-шосте, корисність результатів.

Означене впливає й на формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників, де тривалий час домінує переважно емпіричні підходи. Це призводило до: нехтування науковими дослідженнями; відсутності збалансованості у структурі змісту та його ієрархічних складових; маніпулювання суб'єктивними міркуваннями щодо пріоритетності тих чи інших знань. Дослідження та висвітлення окремих тенденцій проектування змісту підготовки кадрів вищої кваліфікації у науково-методичній літературі не склали цілісної теорії та не стали обґрунтованою науковою основою для вирішення практичних завдань формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Стало зрозумілим, що формування змісту підготовки слід розглядати як цілісну, комплексну проблему, розв'язувати яку допоможуть сформовані вітчизняними та зарубіжними ученими наукові здобутки, серед яких:

- розроблена характеристика основних історико-компаративістських підходів до з'ясування значущості підготовки науково-педагогічних працівників, специфікації в освіті дорослих;
- охарактеризовані закономірності та принципи андрагогіки як теорії та практики навчання дорослих; андрагогічне забезпечення інформатизації підготовки кадрів вищої наукової кваліфікації;
- сформульовані положення щодо закономірностей та принципів проектування змісту підвищення кваліфікації спеціалістів в її функційному призначенні.

Змінювальний у часі образ і статус підготовки науково-педагогічних працівників вимагають адекватних засобів теоретичного осмислення. При цьому усвідомлюється необхідність не лише досліджувати окремі аспекти підготовки, а й бачити підготовку як цілісний соціальний процес, що має власну внутрішню детермінацію і водночас визначається соціокультурними умовами і потребами. Існують дві тенденції у відборі та структуруванні змісту підготовки: перша – невіддільна

від тривалого процесу добору і структурування змісту освіти в культурно-історичному розвитку (від «загальної герменевтики тексту» – у середньовічному суспільстві, «передавання способу життя» – у час, що передувє добі Просвітництва до «культу розуму і наук» – у добу Просвітництва<sup>186</sup>); друга тенденція пов'язана з новітніми вимогами до змісту підготовки як емпіричного та теоретичного узагальнення вимог до «соціального замовлення», нових технологій підготовки.

Аналіз історико-педагогічного досвіду проектування змісту підготовки доводить, що найяскравішою спробою системного опису для позначення існуючого договору між суспільством, державою і сферою освіти є теорія курикулуму (*curriculum*)<sup>187</sup>. На переконання Сесілії Браславскі<sup>188</sup>, теорія курикулуму використовувалась в англomовному середовищі як еквівалент французької концепції *programme d'études*. Датою створення теорії курикулуму вважають 1918 р.

Наприкінці 70-х років минулого століття існувало близько тридцяти підходів до з'ясування сутності курикулуму<sup>189</sup>; нині функціює понад 400 його дефініцій<sup>190</sup>. Серед представлених підходів найтипovішими є три позиції, які повною мірою ілюструють евристичну цінність теорії. Перший підхід, репрезентований В. Сійгелом<sup>191</sup>, характеризує теорію курикулуму як кінцеві цілі та завдання освіти, шляхи, засоби, способи діяльності з досягнення цілей, а також методи й засоби перевірки

<sup>186</sup> Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Рига : Пед. центр Эксперимент, 1993. – 180 с.

<sup>187</sup> Simmel G. Das individuelle Gesetz // Simmel G. Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse / Hg. v. M. Landmann. Frankfurt a. – M., 1968. S. 174–230.

<sup>188</sup> Браславски Сесилия. Куррикулум. – МБП-ЮНЕСКО, Женева, 2003. [електронний ресурс]. – Режим доступа : [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

<sup>189</sup> Briscoe G. J. Need for risk standards and education // Risk analysis. – New York, 1992. – 12. – № 3. – P. 331.

<sup>190</sup> Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 443.

<sup>191</sup> Siegel W. P. Reflections concerning the evaluation of curriculum, Regional seminar on techniques of curriculum evaluation. – Caracas, 7–16 Oct., 1974. Santiago (Chili). – UNESCO Regional Office of Education for Latin American analyzes.



ефективності дій. Інша позиція обґрунтована в працях Дж. Бейхампа<sup>192</sup>, де предмет теорії курикулуму описаний як сукупність взаємопов'язаних положень, за допомогою яких осмислюють зміст навчального плану й програми, формують зв'язки між їхніми елементами, відбувається управління розвитком та оцінювання. Із дослідженнями Дж. Фаджардо<sup>193</sup> пов'язаний третій підхід до потрактування курикулуму. Дослідник вважає, що курикулум – це сукупність соціального досвіду, зміст освіти, який засвоює особистість.

Попри деякі розбіжності в тлумаченні поняття «курикулуму» (або як кінцеві цілі та завдання освіти, або шляхи, засоби діяльності для досягнення цих цілей, або взаємопов'язані положення, що регламентують зміст навчального плану та програми, чи сукупність соціального досвіду, що має засвоїти особистість), об'єднувальною в педагогічній теорії є думка про опанування суб'єктом навчання соціального досвіду, репрезентованого цілями та завданнями в змісті освіти. У педагогічній лексиці США аналізовану категорію нині використовують для позначення навчального курсу або предмета, зміст якого був «відображений, як правило, у підручнику». На сучасному етапі в курикулумі виокремлюють відкриту (зміст навчання) і приховану частини. Відкрита частина курикулуму зазвичай відображає ті навчальні предмети, що входять до розряду обов'язкових, відповідно до стандартизованих американських вимог. До прихованої частини курикулуму належать стосунки між учнями, між учнями та вчителями, самосприйняття та самооцінювання учнів, клімат у колективі, навчальний стиль тощо<sup>194</sup>.

Нині в зарубіжній педагогічній науці виокремлено галузі, предметом наукових досліджень яких є розроблення і вдосконалення курикулуму, зокрема теорія розвитку курикулуму, методологія досліджень тощо. Інноваційні

---

<sup>192</sup> Beochamp G. A. Curriculum theory. – Pealsk Kop, 1981.

<sup>193</sup> Fajardo J. Curriculum in the Peruvian Educational Reform. – Paris, 1976.

<sup>194</sup> Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

підходи до конструювання курикулуму у вищій школі вирізняються домінуванням якісних підходів (етнографічного, культурологічного, феноменологічного), які формують особливий дискурс використання педагогічних методів і технологій. Серед них особливе місце посідають історії з життя, біографії, автобіографії, особистісні розповіді, що впливають на становлення індивідуального професійного стилю аналізу реальних ситуацій<sup>195</sup>.

Теорія курикулуму доводить, що джерелом формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників, окрім соціуму, є культура. Культура стає глобальною реальністю, де розгортається цілий спектр окремих реалій людського існування. Фундаментальні роботи філософів М. Вебера<sup>196</sup>, В. Віндельбанда<sup>197</sup>, Р. Кронера<sup>198</sup>, О. Шпенглера<sup>199</sup>, К. Ясперса<sup>200</sup> послугували підґрунтям для переконання: саме культурно-центристський погляд дасть змогу глибше проникнути в сутність культурних явищ, процесів.

Такий підхід у відборі закономірностей і принципів формування змісту підготовки вможливує ретельніше вивчення досліджуваного об'єкта в контексті культурологічного існування, окреслення аспектів феномену змісту підготовки науково-педагогічних працівників як одного з механізмів розвитку культури. Остання в її ці-

---

<sup>195</sup> Там само.

<sup>196</sup> Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 890 с. [электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/vebizbr/in-dex.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/in-dex.php).

<sup>197</sup> Виндельбанд В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками : в 2 т. – Т. 2. От Канта до Ницше. – М. : Терра-Канон-Пресс-Ц., 2000. – 512 с.

<sup>198</sup> Кронер Р. Самоосуществление духа. Основные деления культуры: пролегомены к философии культуры / Р. Кронер. 1995 // Культурология: XX век: антология; ред. С. Я. Левит. – М. : Юрист, 1995. – С. 256–280.

<sup>199</sup> Шпенглер О. Закат Европы. Образ и действительность / О. Шпенглер. – СПб., 1991. – Т. 1. – С. 170.

<sup>200</sup> Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М. : Политиздат, 1991. – С. 288 [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/yaspk01/index.htm>.

лісному, найзагальнішому, інтегративному визначенні виступає, на думку М. Кагана у єдності трьох модальностей<sup>201</sup>:

- людської, у якій культура виступає як сукупність не успадкованих якостей людини (людства, етносів, особистостей), що виявляються і в предметній її діяльності, й у спілкуванні;

- процесуально-діяльнісній, у якій культура виступає як спосіб діяльності людини, її «технологій»;

- предметної, у якій культура є інобуттям людини, що охоплює всю різноманітність її витворів – матеріальних, духовних і художніх, що формують «другу природу» (людський світ, ноосферу).

Культурно-центристський погляд на більшість явищ сучасного людського буття в подальшому номінований культурологічним підходом, формування якого відбулося наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. У педагогіці на основі цих ідей сформульовано культурологічну концепцію (В. Краєвський<sup>202</sup>, І. Лернер<sup>203</sup>, М. Скаткін<sup>204</sup>), у контексті якої розроблено модель формування змісту освіти. Дослідження останнього здійснюється на декількох рівнях: загальнотеоретичного уявлення; навчального предмета; навчального матеріалу; педагогічної дійсності; особистісному.

Розгортаючи свої доведення, підкреслимо основні положення: культура є ціннісною і змістовою основою процесу підготовки науково-педагогічних працівників; концептуально визначаємо, що зміст підготовки кадрів вищої наукової кваліфікації базується на освоєнні педагогічно адаптованого соціокультурного досвіду, досвіду організації науково-експериментальної роботи та освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Можна

<sup>201</sup> Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – С. 78–91.

<sup>202</sup> Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский // Педобщество России. – М., 2000. – 191 с.

<sup>203</sup> Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

<sup>204</sup> Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика, 1984. – 96с.

виділити такі його основні різновиди, що відображаються у змісті підготовки:

1. Методологічні знання про суспільство, природу наукового пізнання, способи науково-педагогічної діяльності. Засвоєння цих знань забезпечує формування у свідомості науково-педагогічних працівників наукової картини світу, озброює методологічними підходами до наукової і педагогічної діяльності.

2. Досвід здійснення відомих загальнолюдських способів діяльності та способів організації науково-педагогічної діяльності, що втілюються зі знаннями, уміннями та навичками особистості науково-педагогічного працівника. Саме система загальних та спеціальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що становлять стрижень змісту цього досвіду, є основою конкретних видів науково-педагогічної діяльності, забезпечує здатність кадрів вищої наукової кваліфікації до збереження соціальної культури, формування наукового потенціалу освітнього закладу.

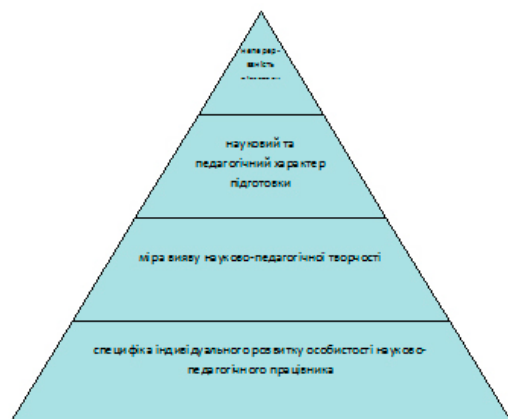
3. Досвід творчої науково-педагогічної діяльності з розв'язання інноваційних проблем, що виникають перед суспільством та його освітньою інституцією. Цей вид соціального досвіду вимагає самостійного перетворення здобутих загальних і спеціальних знань та вмій у нових, інноваційних ситуаціях, формування інноваційних способів науково-педагогічної діяльності. Він забезпечує розвиток у кадрів вищої наукової кваліфікації здатності до професійного зростання.

4. Досвід ціннісного ставлення до культури, світу, особистості, людства, що зумовлює формування науково-педагогічної свідомості. Норми ставлення науково-педагогічних працівників до світу, культури, людства, до самого себе передбачають не тільки знання світоглядних ідей, а й переконаність у їхній істинності, правомірності.

Засвоєння науково-педагогічними працівниками зазначених різновидів соціально-культурного і науково-педагогічного досвіду має спрямовуватися шляхом

перенесення соціального в індивідуальне (і навпаки) та трансформацію цього досвіду в досвід особистісний. Чинники, що впливають на структуру та зміст підготовки, прийнято називати детермінантами. Окреслимо детермінанти структури змісту підготовки науково-педагогічних працівників найбільш високого в ієрархічному плані рівня (рис. 3.1).

Перша детермінанта визначає неперервний характер підготовки науково-педагогічних працівників. Ця детермінанта характеризує різні рівні підготовки кадрів вищої кваліфікації: магістр; аспірант (докторант); підвищення кваліфікації; стажування науково-педагогічних працівників.



*Рис. 3.1. Ієрархія детермінант структури змісту підготовки науково-педагогічних працівників*

Друга детермінанта визначає науковий та педагогічний характер підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації і, як наслідок, необхідність поділу змісту на модуль наукової та модуль педагогічної підготовки.

Третя детермінанта пов'язана з поділом науково-педагогічного досвіду та якостей особистості залежно від міри вияву науково-педагогічної творчості. Ця група

детермінант ґрунтується на чотирирівневому членуванні науково-педагогічних знань: знання, що дають змогу здійснити науково-технічну діяльність; знання, що дають змогу здійснити науково-культурологічну діяльність; знання, що дають змогу здійснити науково-освітню діяльність; знання-вміння, що забезпечують можливість творчого перетворення, перенесення на розв'язання нових освітніх завдань і проблем.

Четверта детермінанта відображає специфіку індивідуального розвитку особистості науково-педагогічного працівника й пов'язана зі створенням власної траєкторії саморозвитку та самореалізації.

Дослідження теорії та практики підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної неможливо без обґрунтування закономірностей. У сучасній науці розрізняють два основні класи закономірностей: статистичні та динамічні (закономірності жорсткої детермінації). Для дослідження і характеристики динамічних закономірностей використовуються методи класичного математичного аналізу; хоча ці методи також використовуються і в пізнанні статистичних закономірностей, проте вирішальну роль у їх характеристиці відіграють методи теорії ймовірності.

Динамічні закономірності – об'єктивні, необхідні, істотні зв'язки і залежності, які характеризують поведінку відносно ізольованих об'єктів, при дослідженні яких можна абстрагуватися від численних випадкових факторів. На відмінну від динамічних статистичні закономірності – це форма вияву взаємозв'язку явищ, коли даний стан системи визначає весь її наступний стан не однозначно, а лише з певною мірою імовірності, стає об'єктивною мірою можливості реалізації закладених у минулому тенденції зміни. Статистичні закономірності характеризують абстрактно-теоретичні моделі складних систем, до яких також належить і модель змісту підготовки науково-педагогічних працівників.

У педагогіці проблема законів і закономірностей – одна з найфундаментальніших, спроби її розв'язати

реалізували неодноразово. До таких робіт належать дослідження В. Загвязінського<sup>205</sup>, В. Краєвського<sup>206</sup>, І. Лернера<sup>207</sup>. У формулюванні педагогічних закономірностей слід виокремити декілька підходів, підґрунтя яких у методології дослідженні двох основних класів закономірностей (статистичних та динамічних). Одні дослідники (С. Архангельський<sup>208</sup>, В. Беспалько<sup>209</sup>, Н. Кузьміна<sup>210</sup>) вважають, що в основі педагогічних закономірностей – специфіка суспільних закономірностей, тобто їхній статистичний характер, недовговічність. Інша методологічна позиція щодо педагогічних закономірностей ґрунтована на фактах, отриманих природничими науками (В. Кушнір<sup>211</sup>). Істинними можуть бути лише ті теорії, в основу яких покладено не суб'єктивні суспільні закономірності, а об'єктивні закономірності природи, що не залежать від волі та свідомості людини<sup>212;213</sup>.

Методологічною базою основних закономірностей підготовки науково-педагогічних працівників стала концепція, що обґрунтовує педагогічні закони та закономірності на підставі еволюції природничих і суспільних систем (В. Симонов<sup>214</sup>). Такий підхід є достатнім і пов-

---

<sup>205</sup> Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск, 1990. – 95 с

<sup>206</sup> Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский // Педобщество России. – М., 2000. – 191 с.

<sup>207</sup> Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

<sup>208</sup> Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.

<sup>209</sup> Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – С. 192.

<sup>210</sup> Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

<sup>211</sup> Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: моногр. / В. А. Кушнір. – Кіровоград : вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.

<sup>212</sup> Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XX в. / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. -№ 1. – С. 3 – 16.

<sup>213</sup> Юдин Б. Г. Наука и жизнь в контексте современных технологий / Б. Г. Юдин // Человек. – 2005. – №6. – С. 5–25.

<sup>214</sup> Симонов В. П. Как хорошо быть ассиметричным или законы существования и эволюции естественных и социальных систем / В. П. Симонов // Проблемы подго-

ним для розуміння механізмів формування та еволюції змісту підготовки науково-педагогічних працівників. Взаємозв'язок між загальними, частковими та специфічними закономірностями формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників подано схематично (рис. 3.2.).

Виявлено такі *загальні* (істотні; такі, що мають однотипний характер змін, виявляються на всіх рівнях підготовки науково-педагогічних працівників) закономірності формування змісту підготовки:

1. Залежності розвитку й ефективності змісту підготовки від ступеня відкритості. Завдяки відкритості посилюється варіативність, гнучкість змісту підготовки, стає можливий якісний його відбір відповідно до запитів та потреб науково-педагогічного працівника. Будь-яка закритість системи призводить до деградації, спрямовує систему до самоліквідації.



Рис. 3.2. Взаємозв'язок закономірностей формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників

2. Періодичного еволюційного поштовху змісту підготовки як умова подальшого інтенсивного розвитку системи підготовки. Як відомо, для ефективного функ-

товки, аттестації и підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : сб. науч. тр. ; под ред. В. П. Симонова. – М. : Междунар. пед. акад., 2001. – Вып. №2. – 171с.



ціювання системи необхідно її періодично стимулювати. Наприклад, нині зміст підготовки науково-педагогічних працівників в Україні отримав потужний стимул до вдосконалення й розвитку, що пов'язано з такими чинниками, як-то: модернізація змісту підготовки відповідно до європейських та світових вимог; ідентифікація змісту підготовки у глобальній системі позитивної освіти й у системі національної культури та освіти; системне представлення у змісті підготовки синтезу гуманітарних та науково-раціональних стратегій як детермінуючих характеристик методології постнеокласичного розвитку науки.

3. Співвідношення випадкового й закономірного у змісті підготовки науково-педагогічних працівників ґрунтований на тому, що все випадкове в змісті підготовки є наслідком закономірних подій.

*Часткові* (однотипні зміни, які виявляються в системі післядипломної педагогічної освіти) закономірності формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників:

- Взаємозв'язок у змісті підготовки науково-педагогічного та особистісного досвіду. Зміст підготовки не лише віддзеркалює науково-педагогічний досвід, але і створює умови для переходу цього досвіду в особистісний, разом з цим розриває, переструктурує особистісний досвід, піднімає його до нормативного, соціально визнаного рівня.

- Взаємодоповнюваність теоретичного аналізу та емпіричного узагальнення, що визначає вектори професійної діяльності науково-педагогічного працівника.

- Домінування асиметрії у змісті підготовки – умова його стабільності, стійкості та адаптації загалом. З'ясовано, що в основі симетрії лежить математична ідея існування обмеженої кількості засобів виявлення симетрії, які пов'язані єдиною математичною закономірністю<sup>215</sup>. Для просторових відношень багатьох природних

<sup>215</sup> Васютинский Н. А. Золотая пропорция / Н. А. Васютинский. – М. ; СПб. : ДИЛЯ, 2006. – 367 с.

об'єктів характерна золота пропорція – золотий переріз, дослідження якого пов'язане з іменем італійського математика Фібоначчі. Число Фібоначчі  $\varnothing = 0,618$  (1,618) наближається до відношення золотого перерізу<sup>216</sup>. Оскільки пропорційність, упорядкованість природних об'єктів описана числами Фібоначчі, то логічно, щоб у формуванні змісті підготовки відношення між складниками також було схарактеризоване за допомогою цих чисел.

Відношення золотого зрізу в змісті підготовки науково-педагогічних працівників має діяти як вертикально (у блоках), так і горизонтально (у навчальному курсі). Зміст будь-якого навчального курсу можна подати як трискладову систему, де взаємопов'язані *фундаментальність*, або *загальне*, що репрезентоване єдністю науково-педагогічних знань та вмінь; ступеневість характеру пізнання, або особливе, як досвід творчої діяльності; спрямованість, або окреме, як досвід емоційно-ціннісного ставлення.

На кожному рівні підготовки науково-педагогічних працівників виявляються *специфічні* закономірності формування змісту підготовки. Специфічною закономірністю на рівні магістратури, аспірантури, докторантури є визначена сукупність норм і положень, що евристично та логічно описана у змісті освіти, змісті навчання, нормативному терміні навчання, засобах діагностики якості освіти. Специфічною закономірністю на рівні підвищення кваліфікації, стажування є варіативність змісту підготовки від індивідуального розвитку особистості науково-педагогічного працівника й пов'язана з вибором власної моделі змісту підготовки відповідної траєкторії особистісного саморозвитку та самореалізації.

Підґрунтям для формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників є і загальні принципи, що визначають підхід до цього процесу. Принцип (від лат. *prīncipiūm* – начало, основа) тлумачать як упровадження необхідності або закону явища. Аналіз педагогічних

---

<sup>216</sup> Там само.

досліджень (Ю. Бабанський<sup>217</sup>, В. Загвязинский<sup>218</sup>, Т. Льїна<sup>219</sup>, М. Скаткин<sup>220</sup>, А. Хуторської<sup>221</sup> та ін.) дозволяє зробити висновок, що природа принципів, їх номенклатура, зміст і функції не залишаються незмінними. Вони істотно змінюються разом із зміною соціально-економічних умов життя суспільства, його провідної ідеології, ролі освіти у житті суспільства, рівня розвитку науки, техніки. На розвиток принципів впливає досягнення самої педагогічної науки.

У логічному змісті принципи є центральними поняттями, основою системи, що становить узагальнення і поширення певного положення на всі явища тієї галузі, із якої ці принципи абстраговані. Характеризуючи принципи дидактики, В. Бондар пише: «Принципи дидактики, або наукові принципи, означають вимоги до розгортання знання в систему, в якій теоретичні положення певним чином пов'язані між собою й впливають одне з одного. Вони виконують логічну функцію систематизації науково-теоретичного знання, а також методологічно-евристичну функцію й виступають як вихідні положення, загальні вимоги до організації дослідження, або як кінцевий науковий результат»<sup>222</sup>.

З точки зору методології стосовно змісту підготовки принципи вказують загальні напрями діяльності з формування змісту підготовки. Таким чином, принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників абстрагуються з практики освітнього процесу, їх значущість полягає, перш за все, у тому, що вони відповідають природі дослідження підготовки ка-

<sup>217</sup> Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

<sup>218</sup> Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск, 1990. – 95 с.

<sup>219</sup> Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.

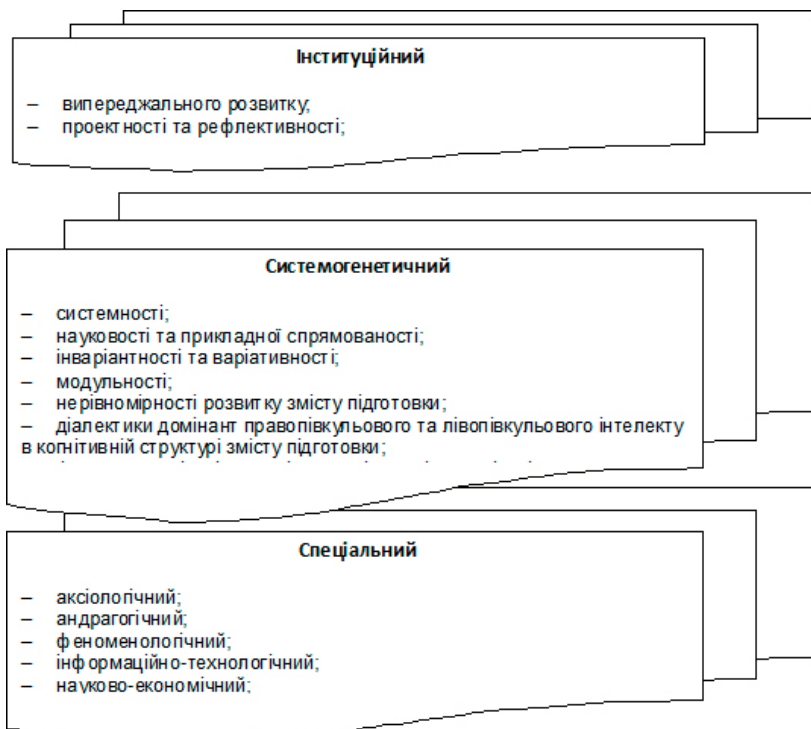
<sup>220</sup> Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

<sup>221</sup> Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

<sup>222</sup> Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – С. 143–144.

дрів вищої кваліфікації та закономірностям історичного розвитку цієї підготовки. Як узагальнення певних педагогічних положень, принципи виступають уже у формі елементів науково-педагогічного знання, виконуючи методологічно-евристичну функцію.

Узгодженої позиції з проблеми вироблення загальних принципів формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти в літературі не існує. На базі критичного, творчого переосмислення різних концепцій, вважаємо, що принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників слід згрупувати у три блоки: інституційний; системогенетичний; спеціальний (рис 3.3.).



*Рис. 3.3. Три блоки принципів формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників*

Перший блок принципів має інституційний характер, пов'язаний із методологією розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, яка реагує на соціокультурний розвиток й соціоприродну еволюцію, та містить принципи:

- *випереджального розвитку* якості системи післядипломної педагогічної освіти в суспільстві, які конститууються первинним випередженням «живих знань» (за В. Зінченком) у їхній наступності, відкритості та гнучкості;

- *проектності та рефлексивності* системи післядипломної педагогічної освіти як детермінації її діалектичного розвитку;

- *неперервності освіти* стосовно онтогенезу особистості, що вможливорює постійну її адаптивність і мобільність.

Другий блок принципів має системогенетичний характер, репрезентує особливості еволюції змісту підготовки науково-педагогічних працівників. До цього блоку належать принципи:

- *системності* як відображення у змісті підготовки структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями всередині наукової теорії; у змісті підготовки цей принцип найдоцільніше представляти через систему спеціальних методологічних знань (загальнонаукові терміни; знання про структуру знання; знання про методи наукового пізнання);

- *науковості* та прикладної спрямованості як відповідність підготовки рівню сучасної науки, систематизація науково-педагогічними працівниками уявлень про загальні методи наукового пізнання та практичне застосування найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання;

- *інваріантності та варіативності* як детермінант добору й проектування змісту підготовки;

- *модульності* в структуризації змісту підготовки як орієнтації на єдність розвитку особистісного й професійного начал;

- *нерівномірності розвитку* змісту підготовки, що зумовлене гетерохронністю систем освіти, нерівномірністю розвитку підготовки науково-педагогічних працівників у планетарному, країнознавчому та регіональному вимірах, як результату рівня розвитку науки, технології, культури; у структурі змісту підготовки ця неспівмірність розвитку виявляється в нерівномірності наукових знань за модулями, у незбалансованому розподілі за темпами й цикловими ритмами оновлення їхнього змісту, у темпах розвитку науки за спектром дисциплінарних угруповань;

- *діалектики* доміант право-лівокульового та ліво-лівокульового інтелекту в когнітивній структурі змісту підготовки як урахування пропорційності між стильовими моделями мислення особистості (психологічний аспект) та пізнавальними детермінантами в змісті підготовки (педагогічний аспект);

- *фундаменталізації, гуманітаризації та універсалізації* знань у змісті підготовки як подолання усталеної технократичної асиметрії, забезпечення адаптивності та мобільності науково-педагогічних працівників до змін у методології дослідно-експериментальної роботи в умовах постнекласичного розвитку.

Третій блок принципів змісту підготовки пов'язаний із інституційними та системогенетичними принципами та відображає спеціальні положення щодо формування змісту підготовки кадрів вищої кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Виокремлення специфічних принципів зумовлена, з одного боку, появою нових спеціалізованих наук і теорій, диференціацією (дивергенцією) та, з іншого – інтеграцією, універсалізацією (конвергенцією).

До групи специфічних принципів формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників належать базові положення, що генерують зміст із позицій екзогенних та ендогенних функцій науково-педагогічної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти, а саме:

- *аксіологічний*, що дає змогу усвідомити основні завдання діяльності науково-педагогічного працівника як проблему доступності до цінностей, культурних і наукових здобутків;

- *андрагогічний*, що відображає специфічні особливості навчання дорослого;

- *феноменологічний*, який зумовлює з'ясування змісту в контексті історії наукових поглядів, а також трансцендентного та суспільного усвідомлення зміни функцій і ролей науково-педагогічних працівників;

- *інформаційно-технологічний*, що сприяє створенню єдиного інформаційно-технологічного простору для якісної підготовки кадрів вищої кваліфікації;

- *науково-економічний*, що характеризує програму підготовки науково-педагогічних працівників в руслі вимог методології постнекласичного розвитку наукових здобутків;

- *діяльнісно-культурологічний*, що вмотивовує програму підготовки з погляду вивчення науково-педагогічної діяльності як виду соціокультурної діяльності.

Варіювання означених принципів стає основою побудови різних моделей змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти: інформаційно-технологічної, прогресивно-діяльнісної; науково-креативної. *Інформаційно-технологічна* модель змісту підготовки зорієнтована на науково-педагогічних працівників із домінуючою науково-технічною діяльністю. Мета такої моделі – розвиток професійної компетентності та підвищення результативності навчальної діяльності за рахунок зміни умов освітнього середовища. В основі визначення ресурсно-технологічної моделі змісту підготовки – ідеї підходу, який визначає розвиток особистості залежно від умов навколишнього соціокультурного середовища (Ю. Громико, Ю. Мануйлов, Ю. Песоцький, В. Ясвін та ін.).

Такий підхід передбачає систему дій з середовищем як засобом діагностики і проектування освітнього процесу. *Прогресивно-діялісна* модель зорієнтована на

науково-педагогічних працівників із домінуючою науково-культурологічною, науково-освітньою діяльністю. Метою цієї моделі є розвиток аналітичного мислення та підвищення результативності діяльності за рахунок ускладнення і розвитку її кінцевого продукту. Висока якість результатів досягається варіюванням продукту та його послідовними ускладненням у ході науково-педагогічної підготовки.

У такій моделі зміст підготовки переважно орієнтовано на науково-освітні, науково-культурологічні дисципліни. *Науково-креативна модель* змісту підготовки зорієнтована на науково-педагогічних працівників з розвиненими знаннями та вміннями творчого перетворення, перенесення на розв'язання нових науково-освітніх завдань і проблем. У науково-креативній моделі передбачається гнучке поєднання самостійних видів діяльності науково-педагогічних працівників та оперативної, систематичної взаємодії з модератором, координатором, тьютором.

Під час формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти слід урахувувати:

- зміни в сучасній постнеокласичній науці, основою якої стає синтез гуманітарних та науково-раціональних стратегій;
- методологічні знання про суспільство, природу наукового пізнання, способи науково-педагогічної діяльності;
- досвід здійснення відомих загальнолюдських способів діяльності та способів організації науково-педагогічної діяльності;
- досвід творчої науково-педагогічної діяльності з розв'язання інноваційних проблем, що виникають перед суспільством та його освітньою інституцією;
- досвід ціннісного ставлення до культури, світу, особистості, людства, що зумовлює формування науково-педагогічної свідомості;
- детермінанти структури змісту підготовки науко-



во-педагогічних працівників (неперервний характер підготовки науково-педагогічних працівників; науковий та педагогічний характер підготовки;

- поділ науково-педагогічного досвіду та якостей особистості залежно від міри вияву науково-педагогічної творчості;

- специфіку індивідуального розвитку особистості науково-педагогічного працівника);

- закономірності: *загальні* (залежності розвитку й ефективності змісту підготовки від ступеня відкритості; періодичного еволюційного поштовху змісту підготовки; співвідношення випадкового й закономірного у змісті підготовки); *часткові* (взаємозв'язок у змісті підготовки науково-педагогічного та особистісного досвіду; взаємодоповнюваність теоретичного аналізу та емпіричного узагальнення; домінування асиметрії у змісті підготовки); *специфічні* (на рівні магістратури – визначена сукупність норм і положень, що евристично та логічно описана у змісті освіти, змісті навчання, нормативному терміні навчання, засобах діагностики якості освіти; на рівні підвищення кваліфікації – варіативність змісту підготовки від індивідуального розвитку особистості науково-педагогічного працівника);

- принципи: *інституційні* (випереджального розвитку якості системи післядипломної педагогічної освіти в суспільстві; проектності та рефлексивності системи післядипломної педагогічної освіти; неперервності освіти стосовно онтогенезу особистості); *системогенетичні* (системності; науковості та прикладної спрямованості; інваріантності та варіативності; модульності; нерівномірності розвитку змісту підготовки; діалектики домінант правопівкульового та лівопівкульового інтелекту в когнітивній структурі змісту підготовки; фундаменталізації, гуманітаризації та універсалізації знань); *специфічні* (аксіологічний; андрагогічний; феноменологічний; інформаційно-технологічний; науково-економічний; діяльнісно-культурологічний).

### **3.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти**

Вища освіта в Україні, як і в інших розвинених країнах світу, є визначальним фактором розвитку економіки. Тому підготовка наукових кадрів займає пріоритетне місце у науково-технічній політиці нашої держави. Адже від притоку молодих науковців у заклади й установи науки й освіти, ефективної роботи системи підготовки і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, збалансованого розвитку науки і ринку наукової праці залежить майбутнє нашої держави.

Інтеграція держав, у тому числі й України, до світового освітнього простору потребує оновлення змісту освіти й навчальних технологій у підготовці науково-педагогічних кадрів. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта визначає одним з головних пріоритетів уміння оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства і готують науково-педагогічні кадри до реалізації себе як особистості у суспільстві. Знання, вміння та навички, які науково-педагогічні кадри отримали у вузі та здобувають у професійній діяльності, є, безумовно, важливими. Однак, сьогодні необхідно не тільки оперувати власними знаннями, а й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, тобто бути компетентним у своїй галузі.

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні здійснюється в аспірантурі і докторантурі, згідно Закону України «Про вищу освіту» (стаття 58)<sup>223</sup> та «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів (№ 309 від 1 березня 1999 р.)<sup>224</sup>. Сьогодні в

<sup>223</sup> Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №20. – Режим доступу: <http://www.sumdu.edu.ua/ua/general/low/zakon/ZU2984.doc>

<sup>224</sup> Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів від 1 березня 1999 р. №309. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF>.

Україні існують два наукових ступені – кандидат наук і доктор наук. Здобуття такого ступеня не завжди супроводжується із навчанням в університеті.

В останні роки в Україні спостерігається збільшення кількості наукових співробітників, науково-педагогічних працівників і педагогів-дослідників, які самостійно або під керівництвом провідного вченого здійснюють наукові дослідження, захищають кандидатські дисертації та одержують наукові ступені. Враховуючи тенденцію до зростання кількості випускників вузів, які самостійно здійснюють наукові дослідження і професійно розвиваються, необхідно звернути увагу вищих навчальних закладів на диверсифікацію програм підготовки науково-педагогічних кадрів і присудження наукових ступенів.

Науково-дослідну діяльність ми розглядатимемо як фактор, який спрямований на постійне пізнання, прагнення до визначення сутності будь-якого явища, пошук найкращих способів розв'язання професійних проблем, постійне експериментування, самоаналіз і самооцінку. Саме науково-дослідний характер діяльності науково-педагогічних кадрів привчає їх до самостійності, виховує вимогливість до себе, розвиває вміння аналізувати та синтезувати процеси і явища, що відбуваються в освіті, економіці, суспільстві. Постійна науково-дослідна робота сприяє вдосконаленню не лише професійних знань, умінь і навичок науково-педагогічних кадрів, а й формує відповідний склад мислення та спілкування, що важливо в умовах науково-технічного прогресу. Освіта, науково-дослідна, виробнича та підприємницька діяльність – складають опору у виході нашої країни на якісно новий рівень економічного розвитку.

Важливе місце у підготовці науково-педагогічних кадрів посідає післядипломна педагогічна освіта, яка створює умови для постійного розвитку професійної компетентності керівних, науково-педагогічних і педагогічних кадрів освіти. Завдяки цьому долається розрив між здобутою професійною підготовкою у вищому на-

вчальному закладі та потребами, що висуває сучасний розвиток науки, освіти, техніки і суспільства. Сучасна ППО повинна бути спрямована на розвиток науково-педагогічних кадрів, їх творчу самореалізацію відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Перейти до нової якісної системи підготовки науково-педагогічних кадрів у системі ППО неможливо, якщо не поєднати теоретичне навчання з практичною діяльністю і науковим дослідженням. Тому необхідно визначити організаційно-педагогічні умови формування змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі ППО.

Педагогічні умови відрізняються від умов соціальних, психологічних, організаційних тощо. Зокрема, соціальні умови забезпечують прозорість наукової і педагогічної діяльності науково-педагогічних кадрів для громадськості, визначають матеріальні та моральні стимули праці. Психологічні умови ґрунтуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості, створенні психологічного комфорту, врахуванні її індивідуальних особливостей. Організаційні умови визначають загальні вимоги до структури та порядку підготовки науково-педагогічних кадрів, а педагогічні – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності.

На нашу думку, найбільш доцільними організаційно-педагогічними умовами реалізації змісту підготовки науково-педагогічних кадрів є:

- диверсифікація змісту навчальних програм підготовки науково-педагогічних кадрів;
- диференціація форм підготовки науково-педагогічних кадрів;
- використання коучингових технологій у підготовці науково-педагогічних кадрів;
- розвиток творчих наукових колективів і наукових шкіл;

- мобільність майбутніх наукових кадрів як інструмент підвищення якості і продуктивності наукових досліджень;

- безперервність освіти науково-педагогічних кадрів.

*Диверсифікація змісту навчальних програм підготовки науково-педагогічних кадрів.* Створена в Україні система ППО забезпечує потреби суспільства у науково-педагогічних кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати завдання та посадові функції, впроваджувати нові сучасні освітні технології, сприяти інноваційним процесам, кваліфіковано проводити наукові дослідження. Тому для підготовки науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах необхідно мати як певні стандарти (наприклад, для аспірантів), так і елективні навчальні програми (наприклад, для здобувачів, які самостійно здійснюють наукові дослідження). Розглянемо більш детально.

Підготовка науково-педагогічних кадрів у аспірантурі здійснюється вищими навчальними закладами за власними навчальними програмами, які фактично співпадають з рівнем підготовки магістрів у вітчизняній системі. Розбіжності у програмах часто призводять до негативного ставлення до власного досвіду, упередженої критики наявної системи аспірантури і докторантури. Разом з тим, різне тлумачення базових моделей підготовки у зарубіжжі та в Україні призводить до пропозицій, що можуть зруйнувати позитивні традиції, що склались.

Виникає проблема системного формування дослідницької культури майбутніх науковців, розвитку дослідницьких компетентностей, професіоналізму тощо. Подолати зазначені недоліки, на нашу думку, можна розробивши навчальну програму підготовки молодих науковців за очно-дистанційною формою, враховуючи опис кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій<sup>225</sup>.

---

<sup>225</sup> Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

Головними складовими змісту навчальної програми підготовки аспірантів є освітня програма, наукова і педагогічна практики, науково-дослідна робота. Їх змістову характеристику подано нами у табл. 3.1. Структурні складові змісту навчальної програми підготовки молодих науковців формалізовано і представлено як описові характеристики. Зокрема, освітня програма підготовки аспірантів формується з урахуванням наступного:

- максимальний обсяг навчального навантаження аспіранта в період теоретичного навчання складає 30 год. на тиждень, включаючи всі види аудиторної та самостійної роботи;
- зміст навчання аспірантів передбачає визначення інваріантних (базових) і варіативних (за вибором вузу і аспірантів) дисциплін і спецкурсів, спрямованих на розвиток дослідницької компетентності молодих науковців;
- розроблених навчальних планів і навчально-методичного забезпечення на кожний рік навчання аспірантів.

До інваріантних (базових) дисциплін ми можемо віднести «Основи наукових досліджень», «Філософію освіти», «Іноземну мову», профільний предмет («Загальна педагогіка», «Психологія» тощо). Тобто, це такі дисципліни, які в підсумку передбачають здачу кандидатських екзаменів. Варіативні дисципліни і спецкурси – це такі, які визначає вищий навчальний заклад і самостійно обирають аспіранти. На підставі інваріантних і варіативних дисциплін складається навчальний і навчально-тематичний плани трирічної (чотирирічної) підготовки аспірантів. Важливе значення для розвитку дослідницької компетентності аспірантів матиме введення наукової і педагогічної практик. Уведення наукової практики сприятиме:

- залученню аспірантів до виконання наукової теми кафедри ВНЗ (лабораторії НДІ);
- участі аспірантів у експертизі кандидатських дисертацій;
- визначенню напряму власної науково-дослідної роботи;

- формуванню дослідницьких умінь і навичок;
- проведення констатувального і формувального експериментів власного наукового дослідження (при необхідності) тощо.

Науково-дослідна робота, яку проводить аспірант, зосереджується на розв'язанні важливої наукової проблеми та може включати проведення наукового експерименту. Результатом такої діяльності має бути підготовлена дисертація та її захист. Педагогічна практика спрямовується на розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи. Підготовка молодих науковців за очно-дистанційною формою навчання забезпечує використання системи методів формуючого впливу на самостійну роботу аспірантів з метою не тільки вчасної підготовки дисертації, а й високої якості.

Поява в Україні шкіл нового типу, які перейшли на інноваційні форми і зміст навчання учнів, зумовили зростання кількості педагогів, які стали активно займатися експериментальною діяльністю. Працюючи в режимі педагога-дослідника вчителі часто стикаються з проблемою теоретичного переосмислення підсумків проведеного дослідження, узагальнення досвіду, систематизації й опису власних методичних прийомів, використання форм і методів роботи, зрештою системного представлення авторської технології чи методики.

Таблиця 3.1

**Зміст підготовки аспірантів і здобувачів**

Форми і термін навчання		Освітня програма	Наукова практика	Педагогічна практика	Науково-дослідна робота
1		2	3	4	5
<b>Перший курс</b>					
Очна форма навчання <b>(4 тижні)</b>	Очна форма навчання <b>(4 тижні)</b>	Цикл інваріантних (базових) дисциплін. Складання іспитів із базових дисциплін	Стажування у вищому навчальному закладі або науково-дослідному інституті. Визначення напрямку науково-дослідної роботи		
Дистанцій-на форма навчання <b>(43 тижні)</b>	Дистанцій-на форма навчання <b>(43 тижні)</b>	Участь у науково-методичних конференціях та семінарах		Розроблення навчальної програми спецкурсу (навчального курсу) із врахуванням напрямку експериментальної роботи	Визначення і координація теми дисертаційної роботи. Розробка плану дисертаційного дослідження. Проведення констатувального експерименту
<b>Другий курс</b>					
Очна форма навчання <b>(4 тижні)</b>	Очна форма навчання <b>(4 тижні)</b>	Цикл профільюючих (варіативних) дисциплін	Участь у науковому проєкті (науковій темі) кафедри (лабораторії)	Проведення спец-курсу (навчального курсу) із напрямку експериментальної роботи. Розробка методичних рекомендацій за результатами експериментальної роботи.	
Дистанцій-на форма навчання <b>(43 тижні)</b>	Дистанцій-на форма навчання <b>(43 тижні)</b>	Участь у науково-методичних конференціях та семінарах			Проведення формувального експерименту. Робота над змістом дисертації



Продовження таблиці 3.1

Третій курс	Очна форма навчання (4 тижні)	Цикл дисциплін (варіативних) за вибором.	Участь у експертизі кандидатських дисертацій	Проведення навчальних занять із студентами	
	Дистанцій-на форма навчання (42 тижні)	Участь у науково-методичних конференціях та семінарах			Оформлення тексту дисертації. Передзахист та захист дисертаційного дослідження

Розв'язати зазначену проблему можна шляхом підготовки педагога до науково-дослідної й експериментальної діяльності в умовах ППО, яка б давала можливість отримати необхідні професійні знання і навички на більш високому рівні. Для цього варто використати елективні програми підготовки педагога-дослідника, які сприятимуть розвитку його професійного й інноваційного потенціалу та формуватимуть дослідницьку культуру. Варто зазначити, що використання елективних курсів у підготовці науково-педагогічних кадрів у системі ППО дозволяє заощаджувати державні кошти та не відриває педагогів-дослідників від професійної діяльності на тривалий час, як наприклад, навчання в аспірантурі.

Елективні програми підготовки науково-педагогічних кадрів можуть бути побудовані у вигляді певного набору елективних курсів (сесій) або просто певних навчальних курсів за вибором. Вони спрямовуються, насамперед, на задоволення індивідуальних дослідницьких інтересів і потреб педагогів-дослідників. Саме елективні курси є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, тому найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним педагогом-дослідником змісту освіти залежно від його інтересів, здібностей, наступних життєвих планів.

Елективні курси, на противагу навчальним програмам аспірантури, мають більшу варіативність змісту, поси-

люють практичну і дослідно-експериментальну складову підготовки науково-педагогічних кадрів, характеризуються інноваційністю та відсутністю стандартизації. Найважливішим принципом побудови і розробки змісту елективних курсів має стати максимальна індивідуалізація можливостей та потреб кожного педагога-дослідника. Подаватися елективні курси можуть очно, заочно та через систему дистанційного навчання.

Навчальні програми для підготовки науково-педагогічних кадрів, які займаються дослідженням самостійно, тобто поза аспірантурою, можуть також будуватися за принципом вибору елективних курсів.

Важливою умовою формування змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі ППО є *диференціація форм підготовки науково-педагогічних кадрів*. Диференціацію форм підготовки науково-педагогічних кадрів розглядатимемо як множинність і варіативність індивідуальних і колективних підходів до реалізації змісту освіти. Тому розрізнятимемо форми підготовки науково-педагогічних кадрів за:

- терміном проведення: довготермінові і короткотермінові;
- формами організації навчального процесу.

Довготерміновими формами підготовки науково-педагогічних кадрів є аспірантура і докторантура. Підготовка науково-педагогічних кадрів в аспірантурі і докторантурі спрямована на оволодіння, оновлення та поглиблення спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних, управлінських і дослідницьких компетенцій і компетентностей, у тому числі і вивчення кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню аспірантами дисертаційних досліджень, розширенню зони їх компетенції тощо.

До короткотермінових форм підготовки науково-педагогічних кадрів можемо віднести: елективні курси, семінари, тренінги, круглі столи, практичні заняття тощо. Вони спрямовані на формування і вдосконалення компе-

тенцій і компетентностей майбутніх науковців щодо розвитку загальних професійних особистісних здібностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти і науки, а особливо дослідницьких компетентностей. Короткотермінові форми підготовки науково-педагогічних кадрів спрямовані на задоволення цільових індивідуальних потреб майбутніх науковців.

Підготовка молодих науковців в аспірантурі і докторантурі здійснюється за денною і заочною формами згідно чинного законодавства. Однак останнім часом все більша кількість аспірантур вищих навчальних закладів використовує очно-дистанційну форму підготовки науково-педагогічних кадрів (форма організації навчального процесу та педагогічна технологія). В її основу покладено керовану самостійну роботу аспірантів і здобувачів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та мережі Інтернет. В очно-дистанційній формі підготовки науково-педагогічних кадрів реалізуються такі принципи: науковості, прогностичності, гнучкості, динамічності, зворотного зв'язку, модульності, креативності рішень, самостійності тощо.

Очно-дистанційна підготовка науково-педагогічних кадрів має суттєві переваги перед очною формою навчання і стажування: оптимальне поєднання очного і дистанційного навчання, традиційних і сучасних засобів навчання, інноваційних технологій; можливість диференційованого використання змісту навчальних програм; забезпечення розвитку інформаційної культури; керована самостійна науково-дослідна робота за темою. Завдяки такій формі активно використовуються сучасні засоби інформаційних, комп'ютерних, телекомунікаційних технологій, посилюється креативна складова навчання, формується національне освітнє Web-середовище в мережі Інтернету.

Створюються умови для інтеграції інформаційних та педагогічних технологій, які забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів навчання та високу продуктив-

ність не тільки навчального процесу, а й дослідження. Очно-дистанційна форма підготовки науково-педагогічних кадрів оптимально враховує індивідуальні здібності майбутніх науковців, дає можливість задовольнити їх інтереси та запити у науково-методичному і технологічному супроводі наукового дослідження, оперативно інформувати про інновації в освіті й науці, інтерактивно взаємодіяти завдяки мережі Інтернет. Використання Інтернет-технологій забезпечує доступ до кращих світових освітніх і наукових ресурсів, розширює коло спілкування та обміну досвідом з колегами, відкриває широкі можливості для отримання професійно орієнтованої інформації. Така форма підготовки науково-педагогічних кадрів передбачає використання різних форм навчальних занять: аудиторні (лекції, практичні, семінарські, конференції з обміну досвідом, тренінги, ділові ігри, «круглі столи», «тематичні дискусії») і позааудиторні (відеоконференції, чати, форуми, індивідуальні заняття, консультації, самостійну роботу).

Самостійна робота в процесі підготовки майбутніх науковців за очно-дистанційною формою є обов'язковою. Її наявність на очному й дистанційному етапах підготовки науково-педагогічних кадрів впливає із самого визначення поняття. Проте найбільший обсяг цієї роботи передбачається саме на дистанційному етапі, що зумовлено можливою віддаленістю в цей період аспіранта від наукового керівника та вищого навчального закладу. Для отримання кваліфікованої і своєчасної науково-методичної допомоги або консультації майбутнім науковцям використовуються різні засоби зв'язку (чати, форуми, E-mail, Skype, телефон, факс тощо).

Керована самостійна робота на дистанційному етапі підготовки науково-педагогічних кадрів вимагає чіткої організації та координації дій наукового керівника, самоорганізації майбутнього науковця, якісного науково-методичного забезпечення. Головними перевагами очно-дистанційної форми підготовки наукових кадрів є: оптимальне поєднання очного та дистанційного навчан-

ня, традиційних і сучасних засобів навчання та інноваційних технологій; диференціація змісту освітньої програми; забезпечення відповідного рівня інформаційної культури; керована самостійна науково-дослідна робота за темою дисертації. Зазначимо, що саме очно-дистанційна форма підготовки наукових кадрів дозволяє вирішити протиріччя між обсягом освітньої програми, наукової і педагогічної практик та науково-дослідної роботи аспіранта.

Використання коучингових технологій у підготовці науково-педагогічних кадрів. Відмінність коучингу від інших видів консультування полягає у ставці на реалізацію творчого потенціалу майбутнього науковця. За цією технологією науковий керівник допомагає майбутнім науковцям знайти власне рішення, а не розв'язує наукову проблему за них. Разом з тим, завдяки коучингу науковому керівнику і молодому науковцю вдається реалізувати соціальний, особистісний і творчий потенціал та досягти максимально ефективного результату співпраці.

Використання коучингу у підготовці науково-педагогічних кадрів дає змогу:

- будувати наукову діяльність так, щоб ставити і здійснювати не тільки професійні, а важливі особисті цілі та мати внутрішню гармонію. Коучем пропонуються стратегії для управління часом, життєвою гармонією і якістю життя;

- посилити мотивацію до наукової діяльності. Коуч допомагає зосередитися на найбільш важливих напрямках наукового дослідження, а не розпорозуватись на більш дрібні деталі;

- досягнути поставленої мети. Якщо чітко буде визначена мета дослідження і визначено результати, яких хоче одержати майбутній науковець, тим ефективнішою і цілеспрямованою буде наукова діяльність;

- подолати труднощі і бар'єри. Часто молодим науковцям доводиться стикатися з величезною кількістю різноманітних внутрішніх і зовнішніх перешкод. Завдяки якісно проведеному коучингу, внутрішні блоки можуть

зникнути, а зовнішні блоки – будуть подолані. Це найбільш ефективний шлях<sup>226</sup>.

Використання коучингу у підготовці науково-педагогічних кадрів дає можливість системного супроводу молодих науковців у ефективному досягненні важливих для нього цілей і в конкретні терміни. За таких умов майбутні науковці стають більш адаптивними до змін, швидше і ефективніше реагують на критичні ситуації. Партнерське комунікативне співробітництво допомагає досягнути значних результатів у професійній діяльності. Процес коучингу ніколи не закінчується – чергове досягнення стає підґрунтям до наступного випробовування.

Запорукою успішної підготовки креативних науково-педагогічних кадрів є розвиток наукових шкіл, творчих наукових колективів, наукових співтовариств тощо. Наукова школа – це неформальна спільнота дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером, об'єднаних спільними підходами до розв'язання проблем, стилем роботи і мислення, ідеями і методами, яка одержала значні наукові результати, здобула авторитет та громадське визнання у певній галузі знань. Головними ознаками наукової школи є: значущість одержаних результатів; високий авторитет у певній галузі науки; оригінальність методики досліджень; спільні наукові погляди; наявність наукових лідерів; висока кваліфікація дослідників, згуртованих навколо провідного вченого.

Нині головними завданнями наукової школи є: розв'язання наукових проблем і створення оригінальної системи навчання і підготовки майбутніх учених. Наукова школа реалізує такі функції: виробництво наукових знань (дослідження і навчання); поширення наукових знань (комунікація); підготовка науковців з числа педагогів-дослідників, аспірантів, докторантів. Такі наукові школи є надзвичайно ефективними формами творчої колективної співпраці вчених, їх кооперації в процесі на-

---

<sup>226</sup> О'Нил Мэри Бэт. Коучинг руководителей: твердость и открытость. – М.: МАК, 2005. – С. 113.

укового пошуку. Їх унікальність зумовлена тим, що це колектив дослідників є самоорганізованим, а його члени об'єднані спільними науковими інтересами і, переважно, однодумці.

Наукова школа має свого лідера – видатного ученого з новою науковою програмою й методологією її реалізації, людини, яка поєднує в собі талант дослідника і вчителя. Навколо нього формується колектив з його учнів та співробітників. Як свідчить наукова практика, в сучасних умовах, не дивлячись на широкий доступ наукової інформації й значні можливості набуття освіти, становлення відомого вченого рідко відбувається поза межами наукової школи. Така школа концентрує величезну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність в процесі наукового пошуку, максимально сприяє розкриттю творчих здібностей молодих науковців, їх вихованню і перетворенню в зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових пошуків.

Розвиток мобільності наукових кадрів є важливою умовою для підвищення якості, привабливості і конкурентоспроможності української системи освіти в глобальному науково-дослідницькому просторі. Мобільність майбутніх науковців ми розуміємо як навчання, викладання, проведення наукових досліджень як у межах нашої країни, так і за кордоном. Вона може реалізовуватись через спеціальні програми обмінів в рамках державних угод, угод між вузами, а також індивідуальними дослідженнями. Виокремлюють такі форми мобільності: внутрішня (дослідження в межах держави) і міжнародна.

Така мобільність повинна забезпечуватися якістю освітніх програм і науковою діяльністю вищих навчальних закладів, які займаються підготовкою науково-педагогічних кадрів. За цих умов формуються компетентності майбутніх науковців, які забезпечують їх конкурентоспроможність і затребуваність на ринку праці. Водночас підвищується кваліфікація дослідників і викладачів, як

ключового фактора якості наукової і освітньої діяльності вузів.

Зростання мобільності науково-педагогічних кадрів є стимулом до появи інноваційних відкриттів, руйнує стереотипи прив'язаності аспірантів і здобувачів до визначених колективів учених, до чіткої організаційної структури, у якій виконуються дослідження. Завдяки збільшенню мобільності науково-педагогічних кадрів зростає якість і продуктивність результатів досліджень учених і наукових колективів. Це зумовлює розвиток нових напрямів досліджень, збільшення кількості статей, опублікованих у зарубіжних журналах. Завдяки цьому зростає рейтинг ВНЗ у якому працює чи навчається майбутній науковець.

Безперервність освіти науково-педагогічних кадрів є необхідною умовою і вимогою до розвитку професійної компетентності, що підпорядковуватися принципу суспільної відповідальності, доступності та якості. Відповідна педагогічна умова означає створення такої системи, яка б не обмежувала підготовку науково-педагогічних кадрів усталеними формами та термінами. Безперервність професійного розвитку науково-педагогічних кадрів має забезпечуватись: наступністю між підготовкою молодих науковців у закладах вищої освіти та післядипломної; проведенням різних навчальних форм професійного розвитку науково-педагогічних кадрів, які підпорядковані не лише загальній меті, а й враховують особисті потреби, об'єднуються змістовно та структурно.

Навчання впродовж життя включає не тільки отримання кваліфікацій, а розширення кола знань і розуміння, набуття нових навичок і компетенцій, збагачення особистісного зростання. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зазначено, що модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі<sup>227</sup>.

---

<sup>227</sup> Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.



Кваліфікації можуть набуватися через гнучкі траєкторії навчання, за допомогою різних форм і програм. Знання не є сталими, вони досить швидко змінюються, а кількість їх зростає. Орієнтація стратегії навчання впродовж життя вимагає надійних партнерських відносин між державними органами, вищими навчальними закладами, майбутніми науковцями і роботодавцями. Безперервна освіта, що заохочується національними стратегіями, має запроваджуватися в інституційну практику вищих навчальних закладів.

### **3.3. Компетентнісний підхід у підготовці науково-педагогічних кадрів і сукупність компетентностей сучасного викладача системи післядипломної педагогічної освіти**

Сучасні цивілізаційні процеси докорінно змінюють суспільну свідомість і мораль, окреслюють нові пріоритети розвитку: переважання духовного над прагматичним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним. Провідна роль у реалізації зазначених стратегій належить науково-педагогічним кадрам, які беруть безпосередню участь у формуванні майбутнього покоління. Відповідно до нових пріоритетів змінюються завдання і функції науковців, оскільки задаються нові цільові, змістові та методичні орієнтири. Потреба суспільства у кваліфікованих кадрах з високим рівнем професійної компетентності та культури може бути задоволена лише на основі нової філософії освіти – освіти впродовж усього життя.

Освіта, її розвиток не можуть ґрунтуватися лише на нормах класичної науки і розглядатися як закрита, лінійна, обернена та рівноважна. На зміну лінійному уявленню про світ, що розвивається за стабільними і вічними законами, прийшло світорозуміння нестабільності, самостворення і саморозвитку природних, суспільних, економічних, політичних та інших систем, альтернативність напрямів їх еволюції.

Фундаментальні зміни відбуваються в усіх сферах освітньої діяльності, є взаємно детермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв'язками із соціальним середовищем. Це положення має принципове методологічне значення для післядипломної освіти, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст її функціонування та розвитку на найближчі роки та в більш віддаленій перспективі.

Вивчаючи проблеми освіти, які належить розв'язати людству у XXI ст., важливо зазначити, що світ не просто змінюється, а його зростаюча змінюваність перетворилася на конструктивну рису суспільства. Вперше в історії розвитку людства покоління речей та ідей змінюються значно швидше, ніж покоління людей. Уже сьогодні з'явилася фундаментальна залежність нашої цивілізації від професійної компетентності та якостей особистості, які формуються через освіту. Уміння розв'язувати проблеми суспільства значною мірою визначається і буде визначатися у майбутньому рівнем освіченості та культури людини.

З метою створення привабливого і конкурентного європейського простору вищої освіти у рамках Болонського процесу активно розробляється компетентнісний підхід, який є предметом активного переосмислення у педагогічній науці і практиці. Головні категорії компетентнісного підходу безпосередньо пов'язані з ідеєю цілеспрямованості і цілезаданості освітнього процесу. Методологія компетентнісного підходу передбачає вираження освітніх результатів у термінах компетентностей особи, які набуваються нею в процесі здобуття вищої освіти<sup>228</sup>.

Принципово важливим є і тлумачення компетентностей та визначення їх базового набору. Переважна біль-

---

<sup>228</sup> Болонский процесс: результаты обучения и компетентносный подход (книга-приложение 1) // Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 536 с.

шість науковців трактують «компетентність» як «інтегроване» і «динамічне поєднання» – знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистих якостей. У межах проекту Європейської комісії «Тьюнінг (англ. *Tuning*) – гармонізація освітніх структур в Європі» виокремлено три групи загальних компетентностей:

- інструментальні: здатність до пізнання, методологічні, технологічні та лінгвістичні вміння і спроможності;
- міжособистісні: індивідуальні здатності, такі як соціальна взаємодія та співпраця, навички спілкування;
- системні: здатності та вміння стосовно систем – комбінація розуміння, сприйнятливості та знань, спираються на попередньо надбані інструментальні та міжособистісні компетентності<sup>229</sup>.

Відповідно до них здійснюється проектування вимірюваних і порівнюваних освітніх результатів, освітніх програм, добір форм навчального процесу та методів викладання, самих викладачів, способів і засобів оцінювання досягнень та на їх основі наступного визначення, співставлення, визнання академічних ступенів і кваліфікацій<sup>230</sup>. На нашу думку, варто зазначити, що компетентнісний підхід покладено в основу розроблення Рамки кваліфікації єдиного простору вищої освіти та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя<sup>231;232</sup>.

Підвищення якості професійної підготовки науково-педагогічних кадрів в контексті пріоритетних напрямів модернізації вищої школи є об'єктивною необхідністю і наслідком застосування компетентнісного підходу

---

<sup>229</sup> Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

<sup>230</sup> Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 3–9.

<sup>231</sup> The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).

<sup>232</sup> The Qualifications Framework of European Higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.

як інноваційного виду діяльності, що має ознаки універсальності, пошуку шляхів і засобів підготовки конкурентоспроможних і мобільних спеціалістів, які вміють швидко адаптуватися до динамічно змінюваних соціально-технологічного і професійно-виробничого середовищ, постійно підвищувати свій професійний рівень і моделювати процеси і результати своєї професійної діяльності.

Використання компетентнісного підходу в підготовці науково-педагогічних кадрів переорієнтовує систему освіти з прямого надання знань, формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння компетенціями.

Результати навчання та компетентності мають бути спрямовані на задоволення вимог певної галузі знань і суспільства в цілому, зокрема, попиту на ринку праці. Необхідно зазначити, що існує суттєва різниця між поняттями «навчальні результати» та «компетентності», зважаючи на різні ролі учасників навчального процесу: академічного штату, викладачів і слухачів, студентів.

Компетентності набуваються або розвиваються науково-педагогічними кадрами у процесі навчання і проведення досліджень. Таким чином, навчальні результати можна охарактеризувати як твердження про те, що майбутній науковець має знати, розуміти, спроможний продемонструвати після завершення навчання. Компетентності необхідно розуміти як динамічну комбінацію знань, розуміння і досвіду, навиків та умінь, здатностей, що формуються різними навчальними курсами, роботою в дослідницькому колективі й оцінюються на різних рівнях та етапах. За такого розуміння навчальні результати можна визначити як досягнутий рівень компетентності<sup>233</sup>.

Узагалі компетентності розглядаються, з одного боку, як орієнтири для розроблення навчальних планів, програм та оцінювання і передбачають гнучкість та автономність у їх конструюванні, а з іншого боку, забезпечу-

---

<sup>233</sup> Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

ють опис того кінцевого результату, на який спрямовано навчальні плани та програми. Розвиток загальних (або універсальних) компетентностей стає все більш вагомою складовою підготовки майбутніх науковців.

XXI століття є століттям професіоналів, оскільки здійснено перехід від кваліфікації до компетенції. Саме компетенції дають змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, уможлиблюючи діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального ринку праці. В умовах постійних змін такий фахівець, маючи свободу вибору та оволодівши технологіями прийняття рішень, здатний до адаптації і мобільності.

Особливості професійної діяльності науково-педагогічних кадрів залежать від їхнього світогляду, як визначального чинника професійної підготовки, стилю роботи, педагогічної та психологічної техніки, спілкування, наукової і педагогічної культури, педагогічної майстерності і творчості, новаторства і наукової організації праці, нормативно-правового забезпечення. Дослідження науково-педагогічної діяльності та її структури стало предметом аналізу багатьох педагогів і психологів (А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Галузинського, І. Зязюна, В. Казакова, Н. Кухарєва, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Ф. Тонких, І. Харламова та ін.).

Професійна діяльність науково-педагогічних кадрів вищої школи багатоаспектна, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення. Нині знання своєї дисципліни перестало бути головною ознакою кваліфікації викладача, оскільки обізнаність тих, хто навчається, іноді може бути вищою від тієї, якою володіє педагог. Функція інформатора й зараз залишаються змістовою стороною діяльності викладача, але знання до студента доходять за допомогою різних засобів (книги, журнали, газети, радіо, телебачення тощо). Роль самого викладача та вимоги до нього змінилися, що потребує від нього постійного удоскона-

лення, творчості, пошуку нових підходів до формування особистості студента як майбутнього фахівця.

Вища школа, відповідно до Національної стратегії розвитку освіти, проголошена рушійною силою побудови громадянського суспільства, яка повинна забезпечити фундаментальну наукову та професійну підготовку майбутніх фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх інтересів та здібностей, що в свою чергу вимагає розвитку та вдосконалення професіоналізму та професійної компетентності науково-педагогічних працівників<sup>234</sup>.

Під *професійною компетентністю науково-педагогічних працівників* розумітимемо інтегровану професійно-особистісну характеристику, яка включає ціннісні орієнтації, фахові й функціональні знання, уміння і навички та особистісні якості, спрямовані на досягнення ефективного результату в професійній діяльності.

Більшість науковців вважають за доцільне при визначенні поняття «професійна компетентність» вводити до її складу не лише знання, уміння та навички, а й мотиваційну, рефлексивну та особистісну складові. На нашу думку, структуру компетентності слід розширити мотиваційною складовою. Відсутність у науково-педагогічних працівників мотивації до певного виду діяльності блокує їх професійний розвиток і саморозвиток, не сприяє використанню знань, умінь та навичок, і в цілому збіднює відповідну компетентність. Водночас особистісну та рефлексивну складові, на наш погляд, не слід відокремлювати одна від одної, адже здатність до рефлексії є особистісною якістю.

Безумовно, і мотиваційна сфера, і когнітивний ресурс (знання), і операційний компонент (уміння і навички) визначають ознаки особистості, але в цьому випадку вони умовно виділяються для того, щоб повніше розглянути не загальний їх склад, а лише ті елементи (мотиви,

---

<sup>234</sup> Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

потреби, інтереси, сукупність знань, умінь та навичок), що безпосередньо входять до структури досліджуваного явища – професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Якщо розглядати структуру професійної компетентності викладача найбільш узагальнено, то в її складі можна виділити такі компоненти (рис. 3.3):

а) мотиваційний – сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної і наукової діяльностей, та їх інтегративних комплексів (пізнавальні потреби й інтереси, гуманістична спрямованість, прагнення реалізуватись тощо);

б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для здійснення науково-педагогічної діяльності (знання предмета, педагогічних і психологічних основ управління навчальним процесом, організації наукового дослідження тощо);

в) операційний – сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних, виховних і дослідницьких завдань (уміння встановлювати міжособистісний контакт, організовувати міжособистісну взаємодію, упорядковувати і передавати наукову інформацію тощо);

г) особистісний – сукупність важливих для професійної діяльності особистісних якостей (комунікативність, відповідальність, емпатійність, готовність до рефлексії, здатність до самоаналізу і самоуправління тощо). Розглянемо їх детальніше.

*Мотиваційний компонент* включає мотиви, потреби, ціннісні орієнтації. Це своєрідний індикатор, який показує ставлення науково-педагогічних кадрів до засвоєння нових знань, готовність до навчання і дослідження, професійного й особистісного розвитку, мобільності.

Психологи розглядають мотивацію як рушійну силу поведінки у структурі особистості, зазначаючи, що саме мотив виступає акумулятором особистісного досвіду, який виконує роль внутрішнього регулятора майбутніх

дій людини. А. Маркова умовно виділяє декілька груп мотивів, спрямованих на різні аспекти педагогічної поведінки (професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала):

- а) мотиви розуміння призначення професії;
- б) мотиви професійної діяльності:
  - діяльнісно-процесуальні (орієнтація на процес професійної діяльності);
  - діяльнісно-результативні (орієнтація на результат професійної діяльності);
- в) мотиви професійного спілкування:
  - мотиви престижу професії в суспільстві;
  - мотиви соціальної співпраці у професії;
  - мотиви міжособистісного спілкування у професії;
- г) мотиви виявлення особистості у педагогічній професії:
  - мотив розвитку і самореалізації;
  - мотив розвитку індивідуальності<sup>235</sup>.

Поєднання мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки. Вона залежить від багатьох мотивів, які в процесі професійної діяльності науково-педагогічних кадрів постійно змінюються і мають свою змістову та динамічну ознаки.

Важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань є ціннісні орієнтації. Найбільш головні цінності, якими керується людина, є такі:

- етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримирність до недоліків);
- міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність);
- професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм).

Свідомість і самосвідомість, закріплюючись у ціннісних орієнтаціях, впливають на мотивацію педагогічної

<sup>235</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.



і наукової дії. Процесуальна сторона (уміння і навички) професійної компетентності науково-педагогічних кадрів є похідною від рівня розвитку його ціннісних орієнтацій, а мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної і наукової діяльності є центральним у його готовності до виконання функціональних обов'язків. Ціннісні орієнтації, мають принципове значення для формування індивідуального стилю науково-педагогічної діяльності, визначаючи його гуманний, демократичний або авторитарний характер. На основі ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, цілей і засобів науково-педагогічної діяльності.

*Когнітивний компонент* охоплює фахові знання, теоретико-методологічні знання з педагогіки і психології; нормативно-законодавчі знання; методики навчання (викладання), дослідження тощо. Знання, що розглядаються, як система наукових понять і категорій, дають можливість науково-педагогічним працівникам глибше зрозуміти педагогічну дійсність, осмислити найістотніші зв'язки й відносини у педагогічній взаємодії. Процеси засвоєння, перетворення й використання професійних знань опосередковуються особистістю науковця, його ставленням до власної діяльності.

Знання стають професійними тоді, коли вони перетворюються та вибудовуються в систему для практичного розв'язання поставлених завдань, коли їх отримання й набуття вмотивовані індивідуально-особистісними потребами, коли вони виступають джерелом професійного розвитку. Важливим компонентом професійної компетентності науково-педагогічних кадрів є *операційний компонент*.

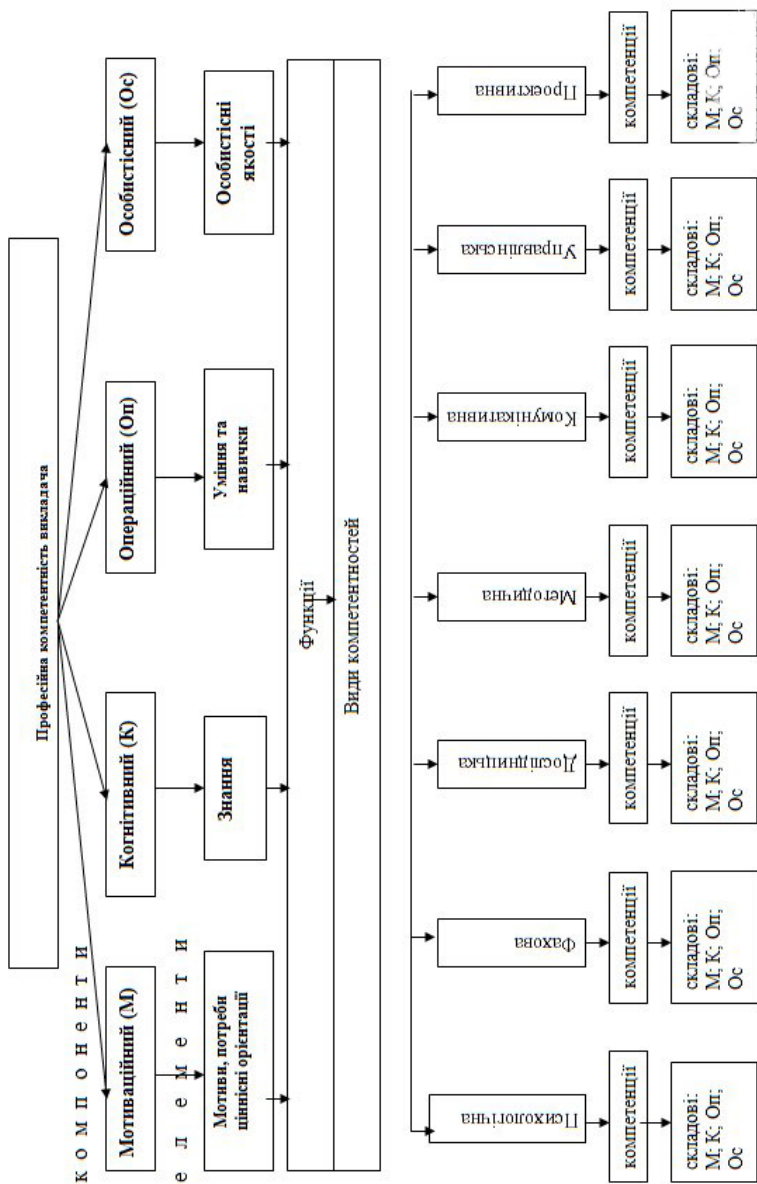


Рис. 3.3. Структура професійної компетентності науково-педагогічних кадрів

Будь-який компонент структури професійної компетентності науково-педагогічних кадрів не може існувати автономно, він завжди інтегрується з більш масштабними системами. Так, мотиваційний блок професійної компетентності викладача входить до структури загальної особистісної спрямованості, когнітивний – до структури світогляду. Операційний же компонент входить до ширшого аспекту науково-педагогічної діяльності – процесуального, що дає змогу розглядати реалізацію професійної компетентності науково-педагогічних кадрів у межах діяльнісного і функціонального підходів.

Професійна компетентність науково-педагогічних працівників на операційно-процесуальному рівні передбачає її вивчення з позиції цілеспрямованості та цілепокладання. Цей компонент структури професійної компетентності охоплює: способи дій (засоби, форми, методи, прийоми педагогічного впливу), сформовані на рівні умінь, або навичок; тактику особистісно-зорієнтованої поведінки у процесі взаємодії зі студентами (слухачами); прояви педагогічного і наукового такту; комунікативні здібності; вміння безконфліктного вирішення професійних і особистісних ситуацій тощо.

*Особистісний компонент.* Діяльність і поведінка людини мотивуються внутрішніми потребами, усвідомленням свого місця в житті суспільства і колективу зокрема. Професійно-особистісні якості поділяються на:

- якості, необхідні в практичній діяльності, взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- якості, необхідні для професійного й особистісного зростання науковця, його самовдосконалення;
- якості, що регулюють поведінку науково-педагогічних працівників, у тому числі здатність до рефлексії.

Рефлексія передбачає оцінку науковцем власної діяльності та визначення стратегії її розвитку. Здійснюючи навчально-виховний процес, чи проводячи наукове дослідження науково-педагогічний працівник повинен обов'язково аналізувати його. Це створює можливість зворотного зв'язку зі студентом, (слухачем, колегою),

пошуку шляхів, удосконалення своєї діяльності і внесення коректив.

Професійна компетентність науково-педагогічних працівників – це інтегрована на функціональному рівні система, яка відображає змістову основу професійної діяльності. Науково-педагогічний працівник виконує різні функції та здійснює різні види діяльності, кожен з яких потребує певних мотивів (прагнення виконувати цей вид діяльності, ставлення до цього як до професійної цінності, бажання удосконалитись у цьому виді діяльності), знань (про специфіку цього виду діяльності), відповідних якостей і вмінь (здатність здійснювати відповідну діяльність).

З огляду на це, на нашу думку, є всі підстави говорити про окремі види компетентностей, що відповідають функціональному складу науково-педагогічної діяльності науковця, що загалом складають його професійну компетентність. Можна виділити такі види компетентностей науково-педагогічних працівників: психологічна, фахова, дослідницька, методична, комунікативна, управлінська, проєктивна тощо.

Будь-яка компетентність, у свою чергу, виступає як окрема система, що складається з відповідних компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний) та елементів (мотиви та ціннісні орієнтації щодо конкретного виду діяльності, знання, уміння та навички, які його обслуговують, особистісні якості, що забезпечують його успішне виконання). Стисло розглянемо кожен з них.

*Психологічна компетентність* науково-педагогічних кадрів визначається, як його здатність до засвоєння нових знань, готовність до професійно-особистісного розвитку, співпраці з колегами та слухачами. *Фахова компетентність* – теоретична і практична готовність до викладання предмета, дисципліни, курсу тощо.

*Дослідницька компетентність* – пізнавально-теоретична готовність до здійснення наукового дослідження.

*Методична компетентність* – використання різних освітніх технологій, методів і засобів навчання, здат-

ність до розробки дидактичних і експериментальних матеріалів тощо.

*Комунікативна компетентність* визначається рівнем і стилем спілкування, виступає необхідною умовою особистої, професійної, наукової та громадської діяльності.

*Управлінська компетентність* науково-педагогічних кадрів – здатність планувати, аналізувати, організовувати і контролювати навчально-виховний і дослідницький процеси, власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату.

*Проективна компетентність* полягає у здатності розробки, визначення та втілення освітніх проектів, аналізу партнерських стосунків, ділового співробітництва, передбачення наслідків професійної та особистої діяльності.

Професійна компетентність науково-педагогічних працівників є інтегрованою на функціональному рівні системою, що відображає його професійну діяльність. Її не можна розглядати поза розвитком особистості, оскільки впродовж професійної діяльності вони засвоюють необхідні знання, набувають умінь та навичок в особистісному розвитку. Умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності.

Визначені зміст і структура професійної компетентності науково-педагогічних працівників складають основу для його професійного розвитку у ППО. Науково-педагогічні працівники – основа успішного функціонування ВНЗ, його авторитет і гордість. Тому постійний розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників у ВНЗ, на кафедрі, науковій школі є обов'язковим, оскільки підвищується ефективність і результативність роботи вищого навчального закладу, удосконалюється зміст підготовки молодих фахівців.

## Реферативний зміст третього розділу

Зазначене у розділі дає змогу експлікувати особливості формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано, що дескриптивні (описові) дослідження історико-педагогічного досвіду проектування змісту підготовки сфокусовані у *теорії курикулуму* (curriculum), ключове поняття якого потрактовується або як кінцеві цілі та завдання освіти, або шляхи чи засоби діяльності для досягнення цих цілей, або взаємопов'язані положення, що регламентують зміст навчального плану та програми, або сукупність соціального досвіду, що має засвоїти особистість.

Доведено, що сучасна реконструкція теорії курикулуму тяжіє до культурологічної концепції, інтерпретація якої досліджена через *чинники* (*детермінанти*) формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників: неперервність; диференціація на модулі наукового та педагогічного спрямування; міра вияву науково-педагогічної творчості; специфіка індивідуального розвитку особистості.

*Закономірності* як імпліцитні регулятивні норми конститутивно досліджено на засадах еволюції природничих та суспільних систем і в ситуації конкретної педагогічної системи – післядипломної – розкрито взаємозв'язок *загальних* (залежності розвитку й ефективності змісту підготовки від ступеня відкритості; періодичного еволюційного поштовху змісту підготовки; співвідношення випадкового й закономірного у змісті), *часткових* (взаємозв'язок у змісті підготовки науково-педагогічного та особистісного досвіду; взаємодоповнюваність теоретичного аналізу та емпіричного узагальнення; домінування асиметрії у змісті) та *специфічних* (на рівні магістратури, аспірантури, докторантури – визначена сукупність норм і положень, що евристично та логічно описана у змісті освіти; на рівні підвищення кваліфікації, стажування –

варіативність змісту підготовки від індивідуального розвитку особистості) закономірностей формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників.

Встановлено, що *принципи* як вимоги до розгортання знання в систему, виконуючи логічну та методологічно-евристичну функції, виступають елементами науково-педагогічного знання, забезпечують інструментальний контроль за формуванням змісту підготовки науково-педагогічних працівників на *інституційному, системогенетичному та спеціальному* рівнях.

Зреалізованість закономірностей та принципів уможливується за певних *організаційно-педагогічних умов*, що досліджено як нормативне прагматичне тло. Доведеними необхідними та достатніми умовами є: диверсифікація змісту навчальних програм та форм підготовки науково-педагогічних кадрів; використання коучингових технологій; розвиток творчих наукових колективів і наукових шкіл; мобільність майбутніх наукових кадрів; безперервність освіти.

Гносеологічним підґрунтям науково-теоретичного пізнання професійної діяльності науково-педагогічних працівників в умовах розвитку новоевропейської науки та техніки став *компетентнісний підхід*, концептуалізація якого здійснена через аналіз сукупностей компетентностей сучасного викладача післядипломної освіти.

## Література до третього розділу

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – С. 192.
4. Болонский процесс: результаты обучения и компетентный подход (книга-приложение 1) // Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 536 с.
5. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
6. Браславски Сесилия. Куррикулум. – МБП-ЮНЕСКО, Женева, 2003. [электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
7. Васютинский Н. А. Золотая пропорция / Н. А. Васютинский. – М. ; СПб. : ДИЛЯ, 2006. – 367 с.
8. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 890 с. [электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/vebizbr/in-dex.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/in-dex.php).
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
10. Виндельбанд В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками : в 2 т. – Т. 2. От Канта до Ницше. – М. : Терра-Канон-Пресс-Ц., 2000. – 512 с.
11. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: «Шкала-Пресс», 1995. – 447с.
12. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.



13. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск, 1990. – 95 с.
14. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №20. – Режим доступу: <http://www.sumdu.edu.ua/ua/general/low/zakon/ZU2984.doc>
15. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.
16. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – С. 78–91.
17. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский // Педобщество России. – М., 2000. – 191 с.
18. Кронер Р. Самоосуществление духа. Основные деления культуры: пролегомены к философии культуры / Р. Кронер. 1995 // Культурология: XX век: антология ; ред. С. Я. Левит. – М. : Юрист, 1995. – С. 256–280.
19. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
20. Кукуев А. И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект: учеб.-метод. пособие / А. И. Кукуев // Режим доступа: [rspu.edu.ru/rspu/structure/university\\_departments/...pdf](http://rspu.edu.ru/rspu/structure/university_departments/...pdf)
21. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : моногр. / В. А. Кушнір. – Кіровоград : вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
22. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
23. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти: наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 3–9.
24. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
25. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Елек-

- тронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
26. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
  27. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
  28. О'Нил Мэри Бэт. Коучинг руководителей: твердость и открытость. – М.: МАК, 2005. – 256 с.
  29. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів від 1 березня 1999 р. №309. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF>.
  30. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академ. проект, 2004. – 432 с.
  31. Ракизов А. И. Синтагматическая революция / А. И. Ракизов // Вопросы философии. – 2012. – № 7. – С.100 – 109.
  32. Симонов В. П. Как хорошо быть ассиметричным или законы существования и эволюции естественных и социальных систем / В. П. Симонов // Проблемы подготовки, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров : сб. науч. тр. ; под ред. В. П. Симонова. – М. : Междунар. пед. акад., 2001. – Вып. № 2. – 171 с.
  33. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
  34. Субетто А. И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.10892, 19.12.2003.
  35. Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования:

- границ национальной политики / А. И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 1995.
36. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 301.
  37. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XX в. / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. -№ 1. – С. 3 – 16.
  38. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А.В.Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
  39. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 17.
  40. Шпенглер О. Закат Европы. Образ и действительность / О. Шпенглер. – СПб., 1991. – Т. 1. – С. 170.
  41. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Рига : Пед. центр Эксперимент, 1993. – 180 с.
  42. Юдин Б. Г. Наука и жизнь в контексте современных технологий / Б. Г. Юдин // Человек. – 2005. – №6. – С. 5–25.
  43. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М. : Политиздат, 1991. – С. 288 [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/yaspk01/index.htm>.
  44. Beochamp G. A. Curriculum theory. – Pealsk Kop, 1981.
  45. Briscoe G. J. Need for risk standards and education // Risk analysis. – New York, 1992. – 12. – № 3. – P. 331.
  46. Fajardo J. Curriculum in the Peruvian Educational Reform. – Paris, 1976.
  47. Siegel W. P. Reflections concerning the evaluation of curriculum, Regional seminar on techniques of curriculum evaluation. – Caracas, 7–16 Oct., 1974. Santiago (Chili). – UNESCO Regional Office of Education for Latin American analyzes.
  48. Simmel G. Das individuelle Gesetz // Simmel G. Das individuelle Gesetz. Philisophische Exkurse / Hg. v. M. Landmann. Frankfurt a. – М., 1968. S. 174–230.

49. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
50. The Qualifications Framework of European Higher Education Area. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
51. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

## **РОЗДІЛ 4. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Бачення професійного розвитку окреслено як формування професійності суб'єкта постдипломних кваліфікацій та обмежено експертним, кваліфікаційним, менеджистським, стадіальним та соціокультурним підходами до професіоналізму науково-педагогічних працівників, які поєднують освітню та дослідницьку (або науково-технічну) діяльність (*Штомпель Г. О.*); виокремлено інноваційні форми, методи й технології їх професійного розвитку в навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти (*Ануфрієва О. Л., Снісаренко О. С.*); встановлено особливості управління за провідних концептуальних схем професійного вдосконалення та проаналізовано можливість застосування базових способів координації, її процеси за типами й кластерами залежностей та механізми, а також визначено стратегію, способи, чинники, засоби й стиль координування професійного самозростання науково-педагогічних працівників (*Штомпель Г. О.*).

### **4.1. Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників.**

Суттєвим у концептуалізації підходів є, по-перше, сутнісно-змістове виокремлення науково-педагогічних працівників; по-друге, окреслення сучасної парадигми професіоналізму, зокрема з урахуванням його логіки, професійності як результату професіоналізації, що відрізняє науково-педагогічну працю від інших трудових занять; та, по-третє, своєрідність підходів до розвитку професіоналізму суб'єктів постдипломних кваліфікацій.

*Науково-педагогічних працівник.* Сутнісним у характеристиці НПП з позиції соціально просторової теорії

є вихід за межі відмінностей території, місця, змінних, деяких скалярних величин та інших вимірів<sup>236;237;238;239</sup>. З метою зменшення методологічних ризиків, зокрема просторового фетишизму,<sup>240;241;242;243</sup> першим кроком за такого ракурсу розгляду є позначення регіонально-правничої самотності використовуваного переважно в СНД поняття НПП. Цей номен ставиться у відповідність, як обґрунтовується у підрозділі 2.1 «Концептуальне бачення й законодавче відображення ПО й підготовки науково-педагогічних кадрів», з поширенням на інших теренах аналогічним понятійним означуваням *academia, faculty, academics, researchers, educators*<sup>244;245</sup>. Такий крок ураховує змістовність поняття для теорії освіти, що за класи-

<sup>236</sup> Elden S. Land, terrain, territory/ S. Elden // 'Progress in Human Geography. – 2010. - # 34. – P. 799 – 817.

<sup>237</sup> Klauser F. R. Thinking through territoriality: introducing Claude Raffestin to Anglophone sociospatial theory/ F.R. Klauser // Environment and Planning D: Society and Space. – 2012. - # 30(1). – P. 106 – 120.

<sup>238</sup> Söderström O. From mosaic to network: social and cultural geography in Switzerland / O. Söderström // 'Social and Cultural Geography. – 2007. - # 8. – P. 635 – 648.

<sup>239</sup> Withers Ch.W.J. Placing the Enlightenment: thinking geographically about the age of reason / Ch.W.J. – Chicago: The University of Chicago Press, 2007. - 336 p.

<sup>240</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.55.

<sup>241</sup> Brenner N. New State Spaces: Urban Governance and the Rescaling of Statehood / Neil Brenner. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – P. 13, 14, 16, 164, 167, 170, 180, 267, 299, 302.

<sup>242</sup> Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : ЕРОКЕ, Department of Education, Aarhus University, 2012. – С. 18 - 20.

<sup>243</sup> Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // Вища освіта України. – 2012. - № 3 (додаток 2). - С. 56 - 59.

<sup>244</sup> Stompel G. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. Stompel // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С.12-16.

<sup>245</sup> Stompel G. Faculty's Postgraduate Education and Management under Globalization / G. Stompel. // Research Bulletin SWorld "Modern scientific research and their practical application. Education, Psychology and Sociology" [Ed. by A. Shibayev, S. Kuprienko, A. Fedorova]. – 2012. - Vol. 5 J31205 (September). – P. 146 - 153. - Режим доступу : <http://sworld.com.ua/index.php/ru/e-journal/the-content-of-journal/j312/13793-j31205>.

фікацією В. Віндельбанта належить до ідеографічних наук, і, дозволяє уникати методологічного націоналізму<sup>246</sup>.

Другим кроком є характеристика НПП як суб'єкта постдипломних кваліфікацій, що належить до одного з видів освітянських кадрів, які професійно поєднують педагогічну та дослідницьку (або науково-технічну) діяльність. Це надає можливість зіставляти виконуваним НПП робочі завдання за двома групами професійних трудових занять (*фахівців і керівників*) у межах різних номенклатурних посад, приміром у ВНЗ III і IV рівня акредитації вищої та ПО згідно з Постановою Кабінету міністрів України від 17 серпня 2002 р. N 1134 у редакції від 01.09.2006.

Зазначені змістові характеристики НПП допомагають диференціювати його види: 1) освітянин, який одночасно виконує академічне дослідження; 2) освітянин, який одночасно виконує науково-технічне дослідження; 3) дослідник, який одночасно здійснює педагогічну діяльність; 4) НПП, які по-іншому поєднують освітню й дослідницьку діяльність. Диференціація за підвидами можлива завдяки віднесенню кожного з видів НПП до фахівців або керівників. Подальша деталізація потребує врахування посад НПП. Правниче тлумачення НПП передбачає обмеження, що знаходять відображення в кваліфікаційних характеристиках посад. Така диференціація професіоналізованої діяльності НПП конкретизує зміст ПО й підготовки.

Опитування слухачів очно-дистанційних та інших курсів і учасників колективних заходів УМО у 2012–2013 рр. засвідчило соціально-психологічне сприйняття трудової діяльності НПП як професіоналізованої, що в соціально-просторовому контексті України можна вважати доказом наближення до завершення професіоналізації. Так, відповіді на питання «Чи вважаєте ви НПП

---

<sup>246</sup> Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus: EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – С. 12 -13.

професіоналом?» майже стовідсотково позитивні. Проте уточнювальні питання «До якої професійної організації належать НПП?», «Хто веде реєстр членів цієї професії?», «Які характеристики у вас асоціюються з професіоналізмом?» не викликали бажання відповідати. Зрозуміло, що соціально-психологічне сприйняття професії та фахівця не збігається з науковим трактуванням професійності й професіоналізму<sup>247</sup>.

На пострадянських теренах не викликає сумнівів належність педагога, і освітянина взагалі, до фахівців, однак перелік ознак професії обмежується згадкою, як правило, покликання, повної зайнятості та заробітку на проживання. Аналіз таких відповідей засвідчує напівсвідоме історичне протиставлення професіонала й аматора, якому не треба заробляти на життя своїм заняттям. Будь-яке трудове заняття називається професією згідно з чинним Класифікатором<sup>248</sup> замість урахування класів трудових занять у ISCO-08<sup>249</sup> на підставі професійності: *професійні* (керівники й фахівці), *парапрофесійні* (кандидати у фахівці, техніки) та *непрофесійні* (решта трудових занять).

У теорії освіти розрізняється професійна педагогічна діяльність і непрофесійна як рід занять (occupation). М. Євтух зазначає: «Педагогічна діяльність як професійна має місце в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, установах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідго-

<sup>247</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.56.

Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / Eric Hoyle // London Educational Review. -1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.

<sup>248</sup> Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 [на зміну ДК 003-95]. Затверджено та надано чинності Наказом Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327. – Режим доступу : <http://dk003.com/?code=35>.

<sup>249</sup> International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. – Vol. 1 (Structure, group definitions and correspondence tables) / International Labour Office. – Geneva : International Labour Organization, 2012. – 420 p.

Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations. – Geneva : International Labour Organisation, 2008. – 34 p.



товки»<sup>250</sup>. Серед особливостей власне педагогічної діяльності В. Семиченко відзначає поліфункціональність, варіативність, багатовимірність, інтегративність, рівневу взаємодію, оперативність дослідження, обмеження контекстності відносин відповідністю педагогічній ролі тощо<sup>251</sup>. Поза як, науково-педагогічна діяльність також є професійною за підтвердження відповідних постдипломних кваліфікацій.

Водночас окремі НПП можуть здійснювати непрофесійну трудову діяльність. Наприклад, за третім видом НПП. Дослідник з відповідною кваліфікацією працює на підприємстві у відділі, що розробляє нову продукцію. Для впровадження результатів дослідницької діяльності потрібно переконати інших у перевагах нової продукції (технології) та навчити її виробляти (застосовувати). За відсутності відповідної педагогічної освіти дослідник здійснює непрофесійну освітню діяльність на підприємстві та у необхідному соціальному середовищі.

*Поєднання педагогічної та дослідницької діяльності.* Частина науковців, враховуючи методологічний ризик освітянізму<sup>252</sup>, вважають складовою освітньої діяльності академічне дослідження, дослідження дією та деякі інші види<sup>253;254;255;256</sup>. Це знаходить утілення в русі за

<sup>250</sup> Євтух М.Б. Педагогічна діяльність / М.Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 640.

<sup>251</sup> Семиченко В.А. Психология деятельности. – К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с.

<sup>252</sup> Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R.Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – P.17.

<sup>253</sup> Романовський О.Г. Зміст і сутність педагогічної діяльності : Навч. посібник / О.Г.Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч. – Харків : НТУ «ХПИ», 2007. – 228 с.

<sup>254</sup> Руссол В. Професійний розвиток педагога в системі післядипломної освіти. Особливості навчання вчителів / В'ячеслав Руссол // Наша школа. – 2010. - № 12 (60). – С. 5-10.

<sup>255</sup> Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навч.посібник / М.М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.

<sup>256</sup> Darling-hammond L. Professional development for teachers. Setting the Stage for Learning from Teaching / L. Darling-hammond. - Santa Cruz, CA : The Center for the Future of Teaching & Learning, 1999. - 20 p.

вчителя-дослідника, започаткованого В. І. Бондарем у другій половині 70-х років і підтриманого педагогічною громадськістю. В. О. Сухомлинський зазначав: «Науково-дослідна робота, тісно пов'язана з практикою, відкрила перед нами одну дуже тонку закономірність, важливу, на наш погляд, не тільки для вченого, але й для кожного вчителя. ... Не лише дослідникові, а й кожному практичному працівникові необхідно бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку»<sup>257</sup>. Такий підхід легітимізує виокремлення першого виду НПП та попереджає про небезпеку методологічного етатизму<sup>258;259</sup>.

Серед численних тлумачень *дослідження* видається доцільним те, що практично корисно для здійснення професійної діяльності другим і третім видами НПП. Прикладом може бути дефініція у «Статуті із забезпечення якості викладання» Ексетерського університету (стаття 2.1):

- відкриття, поширення та інтерпретація нового знання;
- реінтерпретація наявного корпусу знань;
- застосування принципів наявного корпусу знань для моделювання й задуму;
- породження нових ідей, образів, виконань і продукції, зокрема дизайну, що ведуть до нового або суттєво вдосконаленого розуміння;
- застосування наявного знання у експериментальному розвитку для продукування нових або суттєво вдосконалених матеріалів, приладів, продуктів або процесів, зокрема дизайну й конструювання;
- роздуми практиків над поточною практикою.

НПП як професіонал пишається своєю соціальною корисністю, що часто насправді визначає його покликання,

<sup>257</sup> Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. в 5-ти томах. – Т. І. – С. 58.

<sup>258</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.55.

<sup>259</sup> Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus : ЕРОКЕ, Department of Education, Aarhus University, 2012. – P. 13-16, 53.

інтелектуальною підготовкою й деякою винятковістю, а також значною психічно-розумовою експертизою. В межах професії освітянина й дослідника НПП усвідомлює градації та відмінності, зокрема вихователя дошкільного закладу, вчителя середньої школи, викладача традиційного й післядипломного ВНЗ, освітян учителів і тренерів у ОД, освітнього адміністратора й керівника, представника професійної асоціації тощо.

НПП як дослідник<sup>260;261</sup> бере до уваги особливості власних постдипломних кваліфікацій сьомого – дев'ятого рівнів Національної РК, пам'ятаючи про трансформацію восьмого рівня Європейської РК (PhD) у восьмий і дев'ятий в Україні (табл. 2.1). Подібні скалярні видозміни роблять актуальним у перспективі радикальної соціопросторової теорії дослідження «наступності взаємопов'язаних, проте відмінних вимірів, зокрема території, місця, скалярності та мереж». Нехтування цим призводить до «багатьох теоретичних дефіцитів, методологічних небезпек, емпіричних сліпих плям»<sup>262</sup>. Тому визнання поліморфної природи соціопросторових відношень науково-педагогічної діяльності, зокрема на прикладі порівняння необхідних постдипломних кваліфікацій її суб'єктів, підвищує можливість застосування результатів дослідження.

Як засвідчують зарубіжні соціологічні, освітні, психологічні, що професійні трудові заняття НПП, як і будь-яка інша професія, характеризуються тим, що:

- знання базуються на теоретичному обґрунтуванні;
- потрібна відповідна спеціальна освіта й інтелектуальна підготовка з кваліфікаційним підтвердженням;

<sup>260</sup> The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment. - Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2005. - 32 p.

<sup>261</sup> THE PEOPLE Work Programme 2012. European Commission C(2011)5033 of 19 July 2011. - 74 p. - Режим доступу :[http://www.fp7.org.tr/tubitak\\_content\\_files//2012 MarieCurieWorkProgram.pdf](http://www.fp7.org.tr/tubitak_content_files//2012 MarieCurieWorkProgram.pdf).

<sup>262</sup> THE PEOPLE Work Programme 2012. European Commission C(2011)5033 of 19 July 2011. - 74 p. - Режим доступу :[http://www.fp7.org.tr/tubitak\\_content\\_files//2012 MarieCurieWorkProgram.pdf](http://www.fp7.org.tr/tubitak_content_files//2012 MarieCurieWorkProgram.pdf).

- гарантується якість послуг суспільству за мінімальними стандартами, а також завдяки безперервному ПР у межах парадигми нового професіоналізму;
- гармонійно забезпечується особиста професійна ідентичність в стосунках з іншими членами професії в соціально-державному контексті;
- надається достатня професійна автономія для суджень і дій на власний розсуд; альтруїстичне надання послуг поєднується з одержанням визначених привілеїв;
- відповідальність і зобов'язання здійснюються без порушень Кодексу честі тощо<sup>263;264;265</sup>.

Передумовою набуття професійності є дослужбова практична підготовка<sup>266</sup> або визнаний наявний досвід відповідно до вимог 6-8 рівнів МСКО або 6–9 Національної РК, що успішно реалізовані для реєстрації членства в фахово-посадовій асоціації.

Освітня діяльність як ремесло передбачає вправність і вмільсть (craft)<sup>267</sup>, тоді як професія – майстерність і досконале володіння (mastery, excellence)<sup>268</sup>. Тому введений у 1974 р. Е. Гойлом термін *професійність* позначає те, що стосується комплексних знань, умінь, процедур виконуваної роботи, які мають теоретичне обґрунтування,

<sup>263</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с. Деркач А.А. Акмеологія: Пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. - М. : РАУ, 1993. – 123 с.

<sup>264</sup> Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов.– Новокузнецк : Изд-во Института повышения квалификации, 2002. – 242 с.

<sup>265</sup> Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

<sup>266</sup> Professionalism and the role of professional bodies. A stimulus paper from the Institute for Learning. April 2009. Version 1.0 Режим доступу : [http://www.ifl.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/5981/Professionalism-and-Prof-Bodies.pdf](http://www.ifl.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0005/5981/Professionalism-and-Prof-Bodies.pdf).

<sup>267</sup> Pratte R. Teachers, professionalism, and craft / R. Pratte, J. L. Rury // Teachers College Record. – 1991. – Vol. 93. - # 1. – P. 59-72.

<sup>268</sup> Professionalism and Pedagogy: A Contemporary opportunity / Ed. by A. Pollard. – L.: TLRP, 2010. – 36 p. Shon Ch. K. Teacher Professionalism / Christopher K. Shon // Faculty Publications and Presentations. - 2006. - Paper 46. - Режим доступу : [http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/46](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/46).

а професіоналізм – статусу<sup>269</sup>. У СНД професійність часто розглядають як складову професіоналізму. Так, М. Л. Панаріна пише: «Професіоналізм дослідника дозволить уникнути традиційних помилок збору інформації ... В той же час не менш важливо оцінити можливість застосування методу в даних умовах, його результативність, продуктивність відносно витрат, етичну прийнятність, трудомісткість, ступінь і якість помилок»<sup>270;271;272;273</sup>. Загалом, дослідницький професіоналізм є менш вивченим, ніж освітянський<sup>274;275;276</sup>.

*Професіоналізм НПП*. Орієнтиром у розумінні професіоналізму НПП є опора на підхід Е. Гойла за визначенням Л. Еванс<sup>277</sup>. По-перше, це трудова практика, що відповідає загальноприйнятним обмеженням науково-педагогічної професії або заняття; по-друге, вона робить свій внесок і відображає сприйняття мети, статусу, своєрідної природи, спектру й стандартних рівнів надання науково-педагогічних послуг; по-третє, відпові-

<sup>269</sup> Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

<sup>270</sup> Теслюк В.М. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / В.М. Теслюк, П.Г. Лузан. – К. : НАКККіМ, 2011. – 304 с.

<sup>271</sup> Панаріна М.Л. К вопросу о выборе методов сбора информации при оценке качества социальных услуг / М.Л. Панаріна // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – Вып. 6 (1) – С. 87.

<sup>272</sup> Evans L. The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper/ L. Evans. - British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37 - # 5. – P. 851 - 870.

<sup>273</sup> Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / Eric Hoyle // London Educational Review. -1974. - # 3 (2). – P. 13 - 19

<sup>274</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

<sup>275</sup> McIntyre D. The profession of educational research / D. McIntyre // British Educational Research Journal. – 1997. – Vol. 23. - # 2. – P.127-140.

<sup>276</sup> Pearson M. Research training and supervision / M.Pearson, A.Brew // Studies in Higher Education. – 2002. – Vol. 27. - # 2. – P. 135 - 150.

<sup>277</sup> Evans L. The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper/ L. Evans. - British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37 - # 5. – P. 851 - 870.

дає характерній для професії експертизі; та загальному етичному кодексу, на якому вибудовується ця практика. Окрім того, належність до непрофесійного трудового заняття або професії зумовлює *обмежений* або *розширений професіоналізм*.

Розширений різновид професіоналізму дослідницької складової науково-педагогічної діяльності відрізняється більшою точністю, просунутими дослідницькими вміннями, постійним прагненням до методологічної компетентності, вдосконаленням методів, породженням теорії на основі результатів дослідження, більш глибоким компаративістським аналізом, поліпшенням власних аргументів і доказовості після повернення до дослідницьких висновків, публікаціями у престижних журналах, баченням ширшого контексту застосування результатів дослідження і вироблених у процесі дослідження загальнонародових умінь тощо.

В історії становлення *професіоналізму* викладацької діяльності окреслюють *допрофесійний* етап (учителем стають через учнівство шляхом проб і помилок), з 1960-х років *професійно автономний* (помітне поліпшення статусу), з середини й до кінця 80-х років *колегіально автономний* (неефективність індивідуального розв'язання проблем викладання) та на зламі століть *постпрофесійний* або *професійно постмодерний*. Енді Гаргрівз пише: «Доля освітнього професіоналізму в еру постмодернізму будь-яким чином не є фіксованою, про нього ведуть і будуть вести суперечки, боротися й тягти у різні боки у різних місцях у різний час»<sup>278</sup>. Для останнього етапу, як зазначається в публікаціях Н Абашкіної, Дж. Вітті, Дж. Іветс, О. Козлової, М. Макарової, І. Попової, Л. Пуховської, М. Пфаденгауера, Л. Дж. Свенсона, Е. Фрідсона та інших, типовим є виникнення нового професіоналізму.

Зв'язок професіоналізму зі статусом визначає його бачення як «трудової цінності» (occupational value), тому

---

<sup>278</sup> Hargreaves A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning / A. Hargreaves // Teachers and Teaching: History and Practice. – 2000. - Vol. 6. - No. 2. – P. 167.

новий професіоналізм її трансформує. На думку Дж. Іветс новий професіоналізм передбачає зміни у стосунках фахівець – працедавець і фахівець – клієнт, а також контролі робочих пріоритетів і процесів<sup>279</sup>. Така думка підтримується й іншими дослідниками<sup>280;281;282;283;284;285;286;287</sup>. Ці зміни у владних повноваженнях зменшують професійну автономію і збільшують підзвітність, що викликає напруження, насамперед, у відносинах фахівець – клієнт, де конкурентоспроможність індивідуальних послуг значно залежить від автономії фахівця. Це дало підставу Дж. Вітті відзначати певну депрофесіоналізацію й конкуренцію професіоналізмів<sup>288</sup>.

---

<sup>279</sup> Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // *Current Sociology*. – 2011. – Vol. 59. – # 4. – P. 406-422.

<sup>280</sup> Педагогический профессионализм в современном образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. ( 18-21 февр. 2009 г., г. Новосибирск) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. - Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2009 - 382 с.

<sup>281</sup> Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховська // *Шлях освіти*. – 2001. - № 1. – С. 20 - 25.

<sup>282</sup> Штомпель Г. О. Управлінські детермінанти професійного зростання педагога / Г.О. Штомпель. // *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих*. – К. : Геопринт, 2009. - Вип. 13.– Ч. 1. – С.127-139.

<sup>283</sup> Milana M. Konceptualizace professionalismity u vzdělavatelů dospělých. Conceptualizing professionalism among teachers of adults / M. Milana, O.Skrypnik // *Studia paedagogica*. – 2012. – 17 (1). – S. 113 – 128.

<sup>284</sup> Noordegraaf M. From “Pure” to “Hybrid” Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains / M. Noordegraaf // *Administration & Society*. – 2007. - # 39. – PP. 761-785.

<sup>285</sup> Patrick F. Challenging the ‘New Professionalism’: from managerialism to pedagogy? / Fiona Patrick, Christine Forde & Alastair McPhee. – *Journal of In-service Education*. – 2003. – Vol. 29. - # 2. – P.237-253.

<sup>286</sup> Svensson L. G. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data / L. G. Svensson // *Current Sociology*. – 2006. - 54 (4). – P. 579 - 593.

<sup>287</sup> Webb R. Comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland / K. Webb, G. Vulliamy, S. Hamalainen, A. Sarja, E. Kmonen, R.A. Nevalainen. // *Comparative Education*. – 2004. – Vol. 40. – Is.1. – P. 83-107.

<sup>288</sup> Whitty G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic / G.Whitty // *Exploring professionalism* [Ed. by B.Cunningham]. – London : Bedford Way Papers, 2008. – P. 28 – 49.

Варто також навести приклад позитивної оцінки впливу конкуренції *освітян учителів*<sup>289;290;291;292;293;294</sup>. Працівники інститутів ПО, які відповідають за науково-методичне забезпечення вчителів іноземних мов у регіонах, відмічають, що в містах відбувається репрофесіоналізація найкращих педагогів унаслідок конкуренції, що стала можливою за доступності міжнародних комунікативно спрямованих навчальних ресурсів. Це можна пояснити з позиції Дж.Сакс, яка переконана в зростанні професійної автономії за *нового професіоналізму* щодо вибору освітянином можливостей власного ПР<sup>295</sup>. Простежується зв'язок з менеджериством, що дає право характеризувати *новий професіоналізм* як його ринкову форму. Водночас М. Пфаденгауер привертає увагу до розмаїття індивідуальних проявів – *постмодерних професіоналізмів*<sup>296</sup>. Загалом *новий професіоналізм* у своїй багатогранності виступає інструментом цілісного оновлення науково-педагогічної діяльності.

---

<sup>289</sup> Boyd P. (2011) *Becoming a Teacher educator: guidelines for induction* (2nd edition) / P.Boyd, K.Harris, & J.Murray. - Bristol: ESCalate HEA Subject Centre for Education University of Bristol, 2011. – 39 p. – Режим доступу: <http://escalate.ac.uk/downloads/8508.pdf>.

<sup>290</sup> Bullock S.M. *Learning to think like a teacher educator: making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study* / S.M. Bullock // *Teachers and Teaching: theory and practice*. – 2009. – 15(2). – P.291-304.

<sup>291</sup> Field S. *The trials of transition, and the impact on the pedagogy of new teacher educators* / S. Field // *Professional Development in Education*. – 2012. – 38 (5). – P. 811-826.

<sup>292</sup> Shagrir L. *Professional development of novice teacher educators: professional self, interpersonal relations and teaching skills* / L. Shagrir // *Professional Development in Education*. – 2010. – 36 (1-2). – P. 45-60.

<sup>293</sup> White E. *Working towards explicit modelling: experiences of a new teacher educator* / E. White // *Professional Development in Education*. – 2010. – 37 (4). – P. 483-497.

<sup>294</sup> White E. *Exploring the professional development needs of new teacher educators situated solely in school: pedagogical knowledge and professional identity* / E. White // *Professional Development in Education*. – 2013. – 39 (1). – P. 82-92.

<sup>295</sup> Sachs J. *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes* / J. Sachs // *Journal of Education Policy*. – 2001. - 16 (2). – P. 149 – 161.

<sup>296</sup> Pfadenhauer M. *Crisis or decline? problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism* / M. Pfadenhauer // *Current Sociology*. – 2006. - 54 (4). – P. 565 - 578.



Нині, на думку дослідників Інституту учіння Великобританії, добровільній професійній організації з понад 180000 членами, виокремлюється декілька парадигм професіоналізму: експертизи й ексклюзивності; автономії та покликання; містифікації знань і високої оплачуваності; експліцитних стандартів і контролю якості; управління й компетентності тощо.

На нашу думку, *новий професіоналізм* освітян і дослідників відповідає його сьогоденній парадигмі та перекидає місток до прийдешнього. На майбутнє *парадигма професіоналізму* характеризуватиметься: «більшою автономністю і підзвітністю, мінімальним регулюванням і жадобою поліпшення й самовдосконалення, опорою на цінності, альтруїзмом, безперервним учінням і поліпшенням, розширенням професійних знань і вмій, автономією співробітництва, інклюзивністю, чесністю, забезпеченням якості, саморегуляцією, пильністю, скромністю, пристрасним захопленням і надійною довірою»<sup>297</sup>.

*Концептуалізація підходів до професіоналізму НПП.* Соціально просторове дослідження загального й своєрідного в професіоналізмі науково-педагогічних кадрів дає підстави окреслити основні концептуальні підходи до забезпечення переходу його якості на вищий щабель: експертний (1), кваліфікаційний (2), менеджеристський (3), стадіальний (4) та соціокультурний (5). Ці підходи випливають із визначальних характеристик професіоналізму НПП: значної психічно-розумовою експертизи; необхідних постдипломних кваліфікацій; змін у владних повноваженнях за ринкових умов, що вимагають контролю якості та дотримання стандартів; динаміки змін особи (від новачка й початківця до зрілого професіонала фахової довершеності); та цінностей за Кодексом честі (табл. 4.1).

---

<sup>297</sup> Professionalism and the role of professional bodies. A stimulus paper from the Institute for Learning. April 2009. Version 1.0 Режим доступу : [http://www.ifl.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0005/5981/Professionalism-and-Prof-Bodies.pdf](http://www.ifl.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/5981/Professionalism-and-Prof-Bodies.pdf). – P.3.

Кожен концептуальний підхід розглядається в координатах скалярних величин – *підстава*, що представлені полярним (знання/цінності, функціонування/зростання, автономія/контроль, дискурс зверху/знизу) або ступінчастим континуумом (*де-*, *ре-* або *професіоналізація*). Так, за підставовим скаляром знання/цінності протилежними підходами виступають, з одного боку, *експертний*, *кваліфікаційний*, *менеджеристський*, де головна увага у професійному вдосконаленні НПП надається знанням, а, з іншого, – *соціокультурний*, де головним чином акцентуються цінності. Натомість, компромісним підходом є *стадіальний*, де збалансовано увагу до знань і цінностей у формуванні професійності й розвитку професіоналізму НПП.

*Таблиця 4.1*

**Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП**

Підхід Підстава	Експертний	Кваліфікаційний	Менеджерський	Стадіальний	Соціокультурний
знання/ цінності	знання	знання	знання	обидві	цінності
де-, ре- або профе сіоналіза ція	репрофе сіоналіза ція	профе сіоналіза ція	депро фе-сіона лізація	репрофе сіоналіза ція	репрофе сіоналіза ція
функціо ну-ван ня/ зростан ня	зростання	функціо нування	функціо нування	зростання	зростання
автоно мія/ контроль	автономія	автономія	контроль	обидві	автономія
дискурс зверху/ знизу	знизу	зверху	зверху	обидві	знизу

Посилення *контролю* за *менеджеристським* концептуальним підходом до розвитку професіоналізму НПП *депрофесіоналізує* його працю, зменшуючи професійну автономію, що зумовлює дискурс з адміністрацією організації про межі професійних дій НПП на власний розсуд. За кваліфікаційним підходом ключовим є формування професійності, що зумовлює необхідність *професіоналізації*. Так, в Україні траєкторії руху для отримання науково-педагогічних кваліфікацій передбачають вихід первинної підготовки на 7–9 рівні Національної РК. Водночас *експертний, стадіальний* та соціокультурний підходи спрямовані на *репрофесіоналізацію* праці НПП, що змінює її характер для піднесення якості науково-педагогічних послуг. Відтак ці підходи частіше стають слухними в післядипломній підготовці НПП, ніж кваліфікаційний, а інколи й менеджеристський.

Ефективність функціонування НПП в організації є першочерговою метою розвитку його професіоналізму за *кваліфікаційним* і *менеджеристським* підходами. Натомість зростання НПП створює передумови для переходу організації на вищий щабель розвитку, що робить можливим більш якісне і гуманне досягнення організаційних цілей.

ПР як «формування суб'єкта професійної діяльності»<sup>298</sup> набуває деталізації за іншого соціально просторового бачення у Л. Еванс, коли об'єднане вдосконалення професійності й професіоналізму освітянина й дослідника передбачає зміну функціоналізму професійності та інтелектуально-мотиваційного (ставленнєвого) підґрунтя професіоналізму особистості й діяльності НПП. Це дозволяє співвідносити їх з *кваліфікаційним* і *соціокультурним* підходами.

Безперервний ПР визнається в Тезаурусі для освітніх систем у Європі одним з типів професійної освіти й підготовки, пов'язаних з ПК. З одного боку, зазначається, що ПК починається з набуттям зайнятості, здійснюється

<sup>298</sup> Рибалка В.В. Професійний розвиток // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.

працевдатним населенням незалежно від поточної зайнятості та має на меті приведення вмінь у відповідність до вимог сучасності з їх одночасним поліпшенням. Таке трактування можна вважати відображенням традиційно-історичної моделі ПК, що більш повно втілює *кваліфікаційний* підхід.

Визнається, що ПК стосується безперервного ПР. Тлумачення ПК як *вивищення* можна позначити як безпосередню модель ПР<sup>299;300;301</sup>. Дослідники відмічають прогресивність моделі ПР і вкрай недостатнє її застосування на практиці. Однак ПР є, на думку багатьох освітян, «ухильним та важко досяжним поняттям», а Л. П. Пуховська називає його «термінологічною парасолею»<sup>302</sup>. Водночас дослідники намагаються відобразити сутнісні риси ПР. На переконання В. В. Рибалки такою рисою є процесуальне «формування суб'єкта професійної діяльності»<sup>303</sup>.

Н. В. Гузій розрізняє педагогічний професіоналізм особистості й діяльності, що відповідає поглядам С. Л. Рубінштейна та положенням психологічної школи А. О. Реана. Дж. Пондер, М. Магер, М. Адамз характеризують ПР як «набір практик»<sup>304</sup>, К. Браун, Ч. Крейг, Г. Ледсон-Біллінгз, В. Росс – як «підвищувально-кваліфі-

---

<sup>299</sup> Болтівець С.І. Підвищення кваліфікації фахівців // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 675 – 676.

<sup>300</sup> Руссол В. Професійний розвиток педагога в системі післядипломної освіти. Особливості навчання вчителів / В'ячеслав Руссол // Наша школа. – 2010. - № 12 (60). – С. 5 - 10.

<sup>301</sup> Штомпель Г.О. Провідні моделі підвищення кваліфікації та їхні філософські витоки / Г.О. Штомпель // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. –Ч. 2. – С. 242 - 248.

<sup>302</sup> Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001. - № 1. – С.20-25.

<sup>303</sup> Рибалка В.В. Професійний розвиток // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.

<sup>304</sup> Ponder G. Teacher Education Curriculum, Professional Development / Ponder G., Maher M., Adams M. // Encyclopedia of Curriculum Studies. – The USA : SAGE Publications, Inc., 2010. – Режим доступу : <http://www.sage-ereference.com/curriculumstudies/html>.

каційний розвиток»<sup>305,306</sup>, який пов'язаний з позитивною зміною особистості фахівця.

Панівним підходом до вдосконалення професіоналізму проголошується *розвивальний*, що може набувати радикального забарвлення. Так, на Європейській конференції з освітніх досліджень «Міська освіта» (Берлін, р.) Л. Еванс наголошує: «... професіоналізм щось втратив із своїх характерних рис і нам потрібно шукати інший, більш виразний засіб оцінювання професійних груп. Я пропоную *девелопменталізм* (developmentalism). Замість заклопотаності етикеткою професія, нам потрібно розрізняти й робити висновки, наскільки розвиток притаманний специфічним професійним групам. Під *девелопменталізмом* я маю на увазі прояв відданості безперервному розвитку»<sup>307</sup>. Можна припустити, що *девелопменталізм* вимагає від НПП зростання, тому це зумовлюватиме постійну репрофесіоналізацію. Експертний, стадіальний та соціокультурний концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП набуватимуть більшого значення в управлінні кадровим потенціалом організації.

*Експертний підхід* до розвитку професіоналізму НПП передбачає розрізнення, як вважають Р. Дж Амірольт і Р. К. Бренсон, експерта, експертизи й експертного виконавця<sup>308</sup>. НПП має розглядати себе як експерта, що во-

<sup>305</sup> Craig Ch.J. Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers / Ch.J.Craig, V.Ross // The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. - The USA : SAGE Publications, Inc., 2008. – Режим доступу : [http://www.sage-ereference.com/hdbk\\_curriculum/html](http://www.sage-ereference.com/hdbk_curriculum/html).

<sup>306</sup> Ladson-Billings G. Curriculum and Cultural Diversity / G.Ladson-Billings, K.Brown // The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. - The USA : SAGE Publications, Inc., 2008. – Режим доступу : [http://www.sage-ereference.com/hdbk\\_curriculum/html](http://www.sage-ereference.com/hdbk_curriculum/html).

<sup>307</sup> Evans L. Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development / L.Evans // Professional Development Today. – 2013. - 15(3). – P. 24-30.

Evans L The professional status of educational research: professionalism and developmentalism in 21st century working life / L. Evans // British Journal of Educational Studies. – 2013. – 61 (4). – P. 471-490.

<sup>308</sup> The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / Ed. by K.Anders Ericsson, N.Charness, P.J.Feltovich et al. - Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – P. 69–86.

лодіє спеціальними знаннями, вміннями або компетенціями, які визнаються надійними тими, хто викладає і досліджує або представляє інтереси суспільства. Компетентність НПП проявляється в експертизі. Раціонально-технічний аспект експертизи потребує рефлексії над знаннями для їх вдосконалення. Разом з тим феноменологічна інтерпретація освітнього виміру науково-педагогічної діяльності потребує уваги до цінностей та стратегій саморегуляції в афективній сфері.

Складнішим є розвиток професіоналізму НПП як експертного виконавця, коли експертиза стосується досконалості виконання, де кількість чинних факторів конкретної ситуації практики не підлягає повному врахуванню внаслідок високої невизначеності. Вирішальну роль для практики починає відігравати *мовчазне* або *імпліцитне* знання НПП, часто інтуїтивний підхід. Саме ступінь володіння *мовчазним* знанням відрізняє зрілого НПП від новачка або початківця.

Експертний підхід до розвитку професіоналізму НПП окреслює інтегроване засвоєння знань, умінь, ставлень, етики та стратегій регулювання емоцій і почуттів. Великий обсяг і складність раціональної складової професіоналізму НПП зумовлює неможливість її опанування за будь-який слухний період підготовки, тому на передній план висувається принцип учіння в процесі роботи. З точки зору методології цей принцип визнає першочерговість практики фахівця у породженні теорії та ставить під сумнів поширене на пострадянських теренах розуміння

співвідношення теорії та практики<sup>309;310;311;312;313</sup>. Пріміром, коли абстраговані на обраному рівні узагальнення результати прикладного дослідження впроваджуються або здійснюється моніторинг їх використання. Тоді розмаїтість практичної діяльності вимагає їх прагматичної трансформації та адаптації, тобто перегляду теорії або започаткування нових студій.

Набуття досвіду й просування кар'єрою здебільшого прямо не характеризують зрілість НПП. Тому *стадіальний* підхід до розвитку професіоналізму НПП визнається більш індивідуалізованим і гуманним, ніж експертний. Зіставлення понять *ріст*, *розвиток* та *зростання* засвідчує значущі розходження в розумінні змін у професіонала. Перше акцентує увагу на кількісних (кумулятивних) змінах шляхом вдосконалення професіоналізму діяльності та особистості. Друге поняття позначає якісні, незворотні, спрямовані та закономірні зміни в психіці й поведінці людини, що водночас характеризують її основний спосіб існування. Натомість *зростання*, що співвідносне з акмеологічним *прогрессиовное личностно-профессиональное развитие*<sup>314</sup>, є своєрідним втіленням смислу

<sup>309</sup> Безруков И. В. Историко-мировоззренческие предпосылки оригинальной японской философии Нисида Китаро. // Философская компаративистика как видение мира: Материалы межвузовской конференции «Дни Петербургской философии». [С.-Петербург, ноябрь 2006 г.] / Научн. ред. А. С. Колесников. – СПб., 2007. – С. 153-160.

<sup>310</sup> Cook S.D. N. Navigating the Eternally Unfolding Present: Toward an Epistemology of Practice / S.D. Noam Cook, Hengrik Wagenaar // The American Review of Public Administration. – 2012. – 42 (1). – P. 3 – 38.

<sup>311</sup> Nishida K. An Inquiry into the Good, translated by M. Abe and C. Ives. New Haven, CT: Yale University Press, 1990.

<sup>312</sup> Nishida K. Fundamental Problems of Philosophy: The World of Action and the Dialectical World. Tokyo: Sophia University, 1970.

<sup>313</sup> Wagenaar H.(2003). Understanding policy practices: action, dialectic and deliberation in policy analysis / H.Wagenaar, S. D. N. Cook // Deliberative policy analysis: understanding governance in the network society [Ed.by M. A. Hajer and H. Wagenaar]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – P. 139 – 171.

<sup>314</sup> Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. - 161 с. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А.А Деркач, Н.В. Кузьмина. - М. : РАУ, 1993. – 123 с.

життя, поряд із вчинком і творчістю, відображаючи розвиток за висхідною лінією<sup>315;316;317</sup>.

В психолого-педагогічному контексті досягнення професійної досконалості можливе на найвищому рівні *професійного становлення особистості (майстерність)*, який відповідає періоду *зміцнення кар'єри та праці задля суспільства на професійному шляху* (від 40 до 70 років за Р.Гейвігхерстом), а також *віковим стадіям психічного розвитку людини як суб'єкта праці* – майстер, авторитет та наставник. Переважно в середній, а не ранній дорослості, фахівець набуває зрілості, його ставлення до себе стає “як до суб'єкта життєдіяльності” (за періодизацією *життєвого шляху* Т. Титаренко).

За детерміністського бачення джерел ПЗ НПП основна суперечність впливає з визнання принципу єдності свідомості та діяльності (С. Рубінштейн: “бачити в діяннях лише прояви суб'єкта, заперечувати їх зворотний вплив на нього – означає руйнувати єдність особистості”<sup>318</sup>). Спосіб розв'язання основної суперечності ПЗ характеризується через варіативність (опцію) поєднання її протилежних сторін<sup>319</sup>. Перша сторона відображає суб'єктно-особистісні ознаки (професійну самосвідомість), а друга – трудові (професійно-посадова діяльність). За

<sup>315</sup> Штомпель Г.О. Професійне зростання як місія в стратегії керування післядипломною освітою / Г.О. Штомпель // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства. Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ.конференції 16-18 жовтня 2003 р. – Херсон: ХДУ, 2003. – С.197-200.

<sup>316</sup> Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С.160 – 180.

<sup>317</sup> Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.52 - 58.

<sup>318</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.

Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 101-108.

<sup>319</sup> Штомпель Г.О. Професійне зростання як місія в стратегії керування післядипломною освітою / Г.О.Штомпель // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства. Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ.конференції 16-18 жовтня 2003 р. – Херсон: ХДУ, 2003. – С. 197-200.



трьох опцій поєднання протилежних сторін (на високому, середньому та низькому рівнях прояву ознак) можна розрізнати три стадії ПЗ (*початкова, стабілізаційна та розквіту*). Кожній стадії відповідає три типи фахівців, які професійно зростають. В свою чергу, кожний тип співвідносний або відображає до певного ступеня фази становлення особистості в спільно-розподіленій діяльності (адаптація, індивідуалізація та інтеграція) та вплив механізмів ідентифікації, відособлення та їх взаємодії.

Стадіальний підхід до розвитку професіоналізму НПП зумовлює стиль координування в організації (табл. 4.2). У випадку *вищого рівня прояву* ознак суб'єктно-особистісної сторони основної суперечності ПЗ стосовно трудової застосовується *раціональний стиль* (високий/середній, високий/низький та середній/низький) і, навпаки, – *інтуїтивний* (середній/високий, низький/високий та низький/середній). За однакового рівня прояву ознак протилежних сторін основної суперечності ПЗ маємо *синтезуючий стиль* (високий/високий, середній/середній та низький/низький). Назви з типології фахівців, як показує досвід координаторів професійного вдосконалення НПП у навчальних закладах, можуть використовуватися для характеристики різновиду загального стилю.

Таблиця 4.2

**Стили координування ПЗ НПП в організації**

Стиль координування	Рівні прояву ознак основної суперечності ПЗ		Тип НПП, який професійно зростає	Стадія ПЗ
	Суб'єктно-особистісна	Трудова		
Раціональний (аналітичний)	високий	середній	виробничий	розквіту
	високий	низький	прагматичний	стабілізації
	середній	низький	віковий	початкова

Продовження таблиці 4.2

<b>Інтуїтивний</b> (емоційний або ірраціональний)	середній	високий	шляхетний	розквіту
	низький	високий	пасіонарний	стабілізації
	низький	середній	інструктивний	початкова
<b>Синтезуючий</b> (змішаний)	високий	високий	ідеальний	розквіту
	середній	середній	нормативний	стабілізації
	низький	низький	ексклюзивний	початкова

Варто зауважити, що спостерігається тенденція до прояву прямої залежності між впливом стилю координування й активізацією конкретних чинників ПЗ педагога, що ведуть до росту питомої ваги його окремих ознак<sup>320</sup>. Так, *раціональний стиль* координування пов'язаний із впливом на самосвідомість НПП. Зокрема, найбільш помітною стає питома вага “вдоволеності працею” серед семантично-інтегральних ознак (0.40), “взаємозв'язку результату й потенціалу в самооцінці” серед еґо-аксіологічних ознак (0.40) та “спрямованості особистості” серед фундаментально-узагальнюючих ознак (0.60).

Застосування *інтуїтивного стилю* координування за умов більшої невизначеності впливало на чинники ПЗ, пов'язані з “моделлю професійною поведінки” серед кар'єрних ознак (0.60), “образно-антиципаційною” та “спілкувальною” серед інваріантних (0.60). *Синтезуючий стиль* координування застосовувався певними типами керівників організації залежно від їх стадії та фази ПЗ. Ідеальний та нормативний типи керівників використовували раціональний стиль координування, а ексклюзивний тип (приблизно одна особа на 100) – інтуїтивний.

<sup>320</sup> Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г. Штомпель // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар.наук.форуму, присвяч.пам'яті д-ра психол.наук, проф. Н.Л.Коломінського, м.Київ, 28 берез. 2007 р. / Редкол.: М.Ф.Головатий (голов.ред.) та ін. – К. : МАУП, 2007. – С. 174-181.

У розвитку професіоналізму НПП все більше визнається якість і досконалість втілення робочих завдань НПП як фахівця й керівника, що залежать, в кінцевому рахунку, від соціально-культурних чинників. Це зумовлює актуальність *соціокультурного підходу*. Теоретико-методологічний аналіз праць щодо взаємозв'язку професіоналізму та професійності підштовхує Л. Еванс до висновку, що «професіоналізм є амальгамою множинних професійностей», де «індивідуальна професійність» є «також окремою одиницею професійної культури»<sup>321</sup>. Зв'язок педагогічного професіоналізму з культурою та ПР також широко визнається в СНД<sup>322;323;324;325</sup>. Цей зв'язок С. О. Дружилов розглядає через становлення професіоналізму особи, що реалізує індивідуальний ресурс ПР<sup>326</sup>.

Категорія *культури* вважається науковим відкриттям 19-ого ст., що «своєрідно протиставляється галузевому розподілу праці, спеціалізації та професійній роботі. Знову, як і концепт *інтелектуала, культура* не може протиставлятися професіоналізму ... Розповіді про занепад від культури, націлені на інтелектуалів, також спрямовані на професіоналів, які репрезентують своїх занепадших, ослаблених, декадентних наступників: викладачів гуманітарних наук»<sup>327</sup>. Якщо культура, за висловом П.

<sup>321</sup> Evans L. Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development / L.Evans // Professional Development Today. – 2013. -15 (3). – P. 24 - 30.

<sup>322</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

<sup>323</sup> Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. - М.: РАУ, 1993. – 123 с.

<sup>324</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

<sup>325</sup> Олійник В. В. Менеджмент розвитку фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах / В. В. Олійник; - АПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2009. – 112 с.

<sup>326</sup> Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов.– Новокузнецк : Изд-во Института повышения квалификации, 2002. – 242 с.

<sup>327</sup> Robbins B. Secular vocations: intellectuals, professionalism, culture / Bruce Robbins. – L. : Verso, 1993. – 263 p.

Бурдье, є «капіталом інтелектуалів», то професіоналізм НПП має її відображати. Тому замість «опертя на централізовано нав'язані контрольні цифри виконання» необхідна «віра в спроможність викладачів до самополіпшення як притаманного їх професійній ідентичності елементу»<sup>328</sup>.

Найскладнішим у реалізації *соціокультурного підходу* до розвитку професіоналізму НПП є реагування на необхідність змін у науково-педагогчній практиці. Подібні або дещо інші труднощі викликає і решта підходів. Тому в нагоді можуть стати *механізми* для концептуального забезпечення змін, що пропонуються А. Полардом та іншими авторами:

- *приспосовання змісту освіти* (широта, збалансованість, соціальна пов'язаність, організаційна наступність, персоналізація, значущість для учнів, диференціація, просування та ефективність);

- *педагогічний апарат* (узгодженість з принципами ефективного викладання й учіння, репертуарність експертизи, гарантованість стратегій, культура забезпечення учіння, стосунковість, залученість, діалогічність, рефлексивність, уповноваження);

- *оцінювальний режим* (відповідність, правомірність, сприйнятливість, очікування досконалості, інклюзивність, зворотній зв'язок, розвивальність, дієвість кваліфікацій, особиста ідентичність і автентичність);

- *конструкція аспектів* за параметрами цілей, контекстів, аудиторних процесів та результатів учіння<sup>329</sup>.

Таким чином, оптимальність власного розвитку професіоналізму за обраним концептуальним підходом вимірюється витраченими зусиллями НПП на його реалізацію, тобто впливом на якість посадової дослідницької та викладацької діяльності, що втілюється, в кінцевому рахунку, в результатах учіння студентів та інноваціях

---

<sup>328</sup> Pollard A. Professionalism and pedagogy: A contemporary opportunity / Andrew Pollard, the General Teaching Council for England, the Economic and Social Research Council. – London : the Teaching and Learning Research Programme, 2010. – 36 p.

<sup>329</sup> Ibid., p. 9-13.

економічного й суспільного життя для індивідуального блага людини.

## **4.2. Від інноваційних форм до творчого наукового середовища**

Перехід суспільства на модель неперервної професійної освіти актуалізує проблему підготовки науково-педагогічних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти. Це, в свою чергу, вимагає модернізації самої системи організації підготовки молодих науковців у відповідних навчальних закладах.

Одним із шляхів ефективного вирішення проблеми є створення відповідного творчого наукового середовища, яке забезпечується роботою різноманітних наукових шкіл, школи молодих науковців, літньої школи аспірантів, форуму наукових шкіл, Школи новаторства, дискусійних клубів, Інтернет-форуму, з'їздів експериментальних майданчиків, «Консорціуму закладів післядипломної педагогічної освіти» тощо.

Стратегічний розвиток освіти полягає у пошуках шляхів вирішення завдань наступних напрямів досліджень: спрямування діяльності на сприяння формування особистості креативної активної і суверенної з гуманістичним світоглядом, глибинними моральними смислами і цінностями; формування світоглядного плюралізму особистості на засадах толерантності; формування знанневої і глобалістичної людини; пошук людиноцентричних ціннісних вимірів освітнього простору; підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів.

Тому формування нових вимірів післядипломної педагогічної освіти, їх наукове обґрунтування, має полягати у:

- розбудові особистісної післядипломної освіти та обґрунтуванні засад її розвитку в умовах постійних змін на засадах людиноцентризму;
- визначенні засобів розвитку варіативності і диверсифікації **різного** роду компетентностей студентів і слухачів в особистісному виховному просторі;

- пошуку шляхів збереження своєї ідентичності в контексті загальноглобалізаційних змін;
- розширенні творчого середовища; конкретизації стратегії гуманізації людини в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій;
- підході до слухача як до носія норм і цінностей системи освіти, що діє в умовах культурно-освітнього середовища;
- сприянні розвитку наукового потенціалу молодих дослідників.

Наукове обґрунтування означених вимірів потребує значних зусиль великої кількості науковців. Перш за все йдеться про роботу Університету менеджменту освіти, який є своєрідним дослідницьким університетом як за кадровим, так і за дослідницьким потенціалами, та кількох десятків профільних вищих навчальних закладів – закладів системи ППО об'єднаних спільною метою у межах Всеукраїнського громадського об'єднання «Консорціум закладів післядипломної педагогічної освіти», що дає можливість забезпечити гідний рівень підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів.

Стратегія розвитку наукової діяльності Університету визначає його сучасну і майбутню моделі як навчально-науково-інноваційного вищого навчального закладу – всеукраїнського інноваційного центру післядипломної педагогічної освіти, високореєтингового вищого навчального закладу, який упроваджує ідеологію університету дослідницького типу, де наукова діяльність є однією з головних домінант розвитку, якому притаманне органічне поєднання наукового й навчального процесів, єдність фундаментальності та професіональності змісту освіти.

Освітньо-наукова інтеграція – головний ресурс динамічного розвитку Університету, в якому стверджується нова стратегія науково-дослідної та експериментальної діяльності – ефективної дієвості, лідерних «проривних» технологій, що носять випереджальний характер:

- трансфер в реальну освітню практику інноваційного продукту і як результат – позитивна динаміка інноваційної активності; формування середовища та доміант інноваційного розвитку; селекція інноваційних пріоритетів; взаємодія суб'єктів експериментальної діяльності всіх інноваційних кластерів;

- стійкий вектор інноваційного поступу вперед; система інноваційного планування та контролю, що послідовно дозволяє здійснювати перетворення і робити наступні кроки лише тоді, коли отримані позитивні результати попередніх дій:

- наявність банку всіх необхідних видів інформації та традиційної роботи з інформацією – від методології до методів, технологій, методик; випереджувальне відношення до діяльності отримання наукової та методичної інформації;

- стабілізація, сегментація та диференціація освітнього інноваційного середовища з метою створення цілісної гнучкої та динамічної інноваційної системи Університету через експериментальну діяльність в інноваційних структурах – доміантах, що дозволить забезпечити професійне рішення різноманітних проблем, консалтинг, вивчення ринку інноваційної продукції;

- стійка тенденція експериментальної діяльності до інтернаціоналізації та міжнародної інтеграції; відтворення монота до мегапроектів;

- створення нових науково-освітніх кластерів, які об'єднують вищі навчальні заклади, різноманітні експертно-аналітичні, дослідницькі центри та дослідницько-навчальні структури різного рівня з консолідованим бюджетом;

- ініціювання різного рівня цільових програм та конкурсів, які направлені на підвищення ефективності експериментальної діяльності. Наприклад, програма «Експериментальна діяльність – умова розвитку наукового потенціалу Університету», конкурс на кращий експериментальний майданчик;

- створення молодіжних університетських підприємств, в яких молоді викладачі, дослідники і студенти займаються підприємницькою діяльністю на правах інноваційного підприємства, що розвивається.

Перехід суспільства на модель неперервної професійної освіти актуалізує проблему підготовки науково-педагогічних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти. Це, в свою чергу, вимагає модернізації самої системи організації підготовки молодих науковців у відповідних навчальних закладах.

Одним із шляхів ефективного вирішення проблеми є створення відповідного творчого наукового середовища, яке забезпечується роботою різноманітних наукових шкіл, школи молодих науковців, літньої школи аспірантів, форуму наукових шкіл, Інтернет-форуму, з'їздів експериментальних майданчиків тощо.

Підсилює здобутки в підготовці науково-педагогічних кадрів Університету діяльність *наукових шкіл* провідних фахівців в галузі ППО, де, зокрема, проводиться фахова підготовка молодих науковців, відбувається їх особистісний розвиток.

*Наукові школи.* Наукова школа — неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою і стилем дослідницької роботи, які діють під керівництвом визнаного лідера. Це об'єднання однодумців, що розробляє життєво важливі для суспільства проблеми під керівництвом відомого в певній галузі дослідника, має значні теоретичні і практичні результати своєї діяльності, визнані у наукових колах і сфері виробництва.

Головною ознакою існування наукової школи — є ефективне засвоєння і дослідження її вченими актуальних проблем з висунутих керівником наукових напрямів. Мінімальний цикл, що дає підстави фіксувати існування школи, становлять три покоління дослідників: засновник школи — його послідовник — учні послідовника. Наукова школа — це особливий феномен, який не є тотожний іншим науково-соціальним об'єднанням та структурам в науці (табл. 4.1.).



*Таблиця 4.1.*  
***Підходи до визначення поняття «Наукова школа»***

Поняття	Зміст	Автор, назва книги
1	2	3
наукові школи	співтовариства, які підходять до одного й того самого предмета з несумісних точок зору, коли відсутня єдина точка зору відносно загальноприйнятого зразка (парадигми).	Томаса Кун <sup>330</sup>
рис, які притаманні науковим школам	1) наукова школа розвивається в якійсь новій галузі теорії або методології в процесі диференціації та інтеграції науки; 2) це новий теоретичний або методологічний напрям, який ще не визнаний; 3) у розробці цього напрямку в науковому змаганні з іншими напрямками формується наукова школа як соціальний організм; 4) для формування цього соціального організму необхідна наявність керівника з ідеями та організаторськими здібностями; 5) наукове визнання нового напрямку поза межами даної наукової спільноти; 6) певні форми організації наукової школи.	Гельмут Штейнер <sup>331</sup>
Школа це	по-перше, єдність процесу дослідження; по-друге, позиція, якої притримується одна група вчених, відмінна від інших; представників школи об'єднує дослідницький стиль мислення	М.Г.Ярошевський <sup>332</sup>
школа це	своєрідний стиль мислення і дій в науці, в підході до розв'язання будь-яких наукових проблем	М.М. Семенов <sup>333</sup>

<sup>330</sup> Храмов Ю.А. Школи в науке / Ю.А. Храмов // Вопросы истории естествознания и техники. – 1982. – N 3. – С. 54–67.

<sup>331</sup> Там само

<sup>332</sup> Там само

<sup>333</sup> Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні (наукова концепція) / Д. Д. Зербіно. – Львів :Євросвіт, 2001. – 208 с.

Продовження таблиці 4.1

Наукова школа	співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, які координують під керівництвом лідера свою дослідну діяльність і роблять вагомий внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми та здатних захищати цілі й результати програми; школа - це відносно ізольована наукова спільнота, яка є генератором альтернативної ортодоксальній дослідницької програми.	В.Б. Гасилов <sup>334</sup>
Наукова школа	розглядає наукову школу крізь призму її характеристик, які визначають її зміст: 1. наукова школа - наукова спільнота на чолі з лідером у певній галузі науки; 2. наукова школа існує як відносно автономне об'єднання, яке виокремлює себе із навколишньої спільноти; 3. відмінний від інших дослідницький підхід, притаманний даній галузі; 4. існування школи як відносно ізольованого об'єднання вчених забезпечується взаємодією об'єктивних і суб'єктивних факторів, що стосуються програми школи, її лідера та учасників; 5. програма школи має бути продуктивною; 6. одним із основних факторів, який забезпечує інституціональне існування школи в сучасній науці, є авторитет лідера; 7. система відносин та цінностей в межах самої наукової спільноти; 8. внесок наукової школи оцінюється не тільки її науковою програмою, а й приверненням уваги до теоретико-методологічних проблем в даній галузі науки.	Е.М. Мирський <sup>335</sup>

<sup>334</sup> Храмов Ю.А. Школы в науке / Ю.А. Храмов // Вопросы истории естествознания и техники. – 1982. – № 3. – С. 54–67.

<sup>335</sup> Там само

Продовження таблиці 4.1

Наукова школа	форма кооперації вчених, тип наукового колективу, що об'єднаний спільною теоретичною програмою	О.П. Огурцов <sup>336</sup>
Наукова школа	це форма організації наукової праці].	С.Д. Хайтун <sup>337</sup>
Наукова школа	структурний осередок сучасної науки, яка існує всередині самої науки і дає змогу концентрувати зусилля невеликої групи порівняно молодих вчених під безпосереднім керівництвом засновника цього наукового напрямку на вирішенні визначеної, досить обмеженої ділянки актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки	В.М. Кедров <sup>338</sup>
Наукова школа	сукупність осіб, пов'язаних генетично (формальне та неформальне учнівство) та об'єднаних науковою ідеологією	А.М. Цукерман <sup>339</sup>
Наукова школа	науковий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором програми дослідження, що включає перелік проблем, на вирішення яких орієнтується колектив з визначеним підходом до їх вирішення. Ознаки школи: оригінальність дослідження та визначений характерний стиль роботи наукового колективу. Новаторство та оригінальність наукових досліджень, тобто творчий демократизм, запорука прогресу наукового знання.	Н.Й. Родний <sup>340</sup>

<sup>336</sup> Там само

<sup>337</sup> Там само

<sup>338</sup> Храмов Ю.А. Школи в науке / Ю.А. Храмов // Вопросы истории естествознания и техники. – 1982. – № 3. – С. 54–67.

<sup>339</sup> Там само

<sup>340</sup> Пуховська Л.П. Розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції : наук.-метод. посіб. / Пуховська Л.П., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П. – К., УМО НАПН України, 2010. – 289 с.

Продовження таблиці 4.1

Наукова школа	не просто колектив дослідників на чолі з науковим лідером, а творчу спільноту вчених різних поколінь, об'єднаних спільністю принципів підходу до вирішення тієї чи іншої проблеми, ідей та типу мислення, стилю роботи, широким поглядом на розвиток досліджень в даному науковому напрямі, що лежать в основі роботи, оригінальною стрижневою ідеєю, доказ якої є стимулом для розвитку досліджень і фактором, що об'єднує виводівців, незважаючи на відмінність їхніх характерів й уявлень	Г.М. Добров <sup>341</sup>
Наукова школа	це спільнота людей, що виникає в процесі спільної діяльності і складається, як мінімум, з двох поколінь, генерує епістемологічну систему, яка характеризується рядом особливостей, і забезпечує її спадкування	Д.Ю. Гузевич <sup>342</sup>
Наукова школа	науковий колектив або спільноту неформально взаємодіючих вчених, що згуртовані навколо наукового лідера, розділяючи його основні наукові ідеї і реалізуючи єдину новаторську дослідницьку програму	О.З. Мирська <sup>343</sup>

<sup>341</sup> Формування наукових шкіл. Українська школа фізичної економії / Л. Воробйова // Економіка України. – 2008. – № 5. – С. 66–76.

<sup>342</sup> Гузевич Д.Ю. Научная школа как форма деятельности / Д.Ю. Гузевич // Вопросы истории естествознания и техники. – 2003. – № 1. – С. 64–93.

<sup>343</sup> Мирская Е.З. Научная школа как форма организации науки / Е.З. Мирская // Науковедение. – 2002. – № 3 (15). – С. 8–24

Продовження таблиці 4.1

<p>Наукова школа</p>	<p>професійної співдружності людей, що сформувалася під егідою особистості - ученого-лідера; вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об'єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, що розширюються співробітництвом, пошуком нових фактів. На думку вченого, поняття наукової школи характеризується чотирма основними ознаками: розробка нового оригінального напрямку в науці; спільність основного кола завдань, які розв'язуються в школі, для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів розв'язання поставлених завдань; навчання молодих учених наукової творчості в широкому розумінні цього слова завдяки безпосередньому й тривалому контакту керівника школи та його учнів</p>	<p>Д.Д. Зербіно<sup>344</sup></p>
<p>Наукова школа</p>	<p>це неформальна творча співдружність дослідників різних поколінь високої кваліфікації на чолі з науковим лідером у певному науковому напрямі, об'єднаних однаковими підходами до розв'язання проблеми, стилем роботи і мислення, оригінальністю й новизною ідей і методів реалізації дослідницької програми, яка дала значні наукові результати і здобула авторитет і громадське визнання в даній галузі знання. На його думку, для наукової школи характерні: наявність наукового лідера; стиль дослідження, наукова ідеологія; висока кваліфікація дослідників, які згуртовуються навколо лідера; значущість одержаних результатів у певній сфері науки, високий науковий авторитет у ній галузі.</p>	<p>Ю.А. Храмов<sup>345</sup></p>

<sup>344</sup> Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні (наукова концепція) / Д. Д. Зербіно. – Львів :Свросвіт, 2001. – 208 с.

<sup>345</sup> Таланова Ж.В. Докторський і постдокторський рівні рамки кваліфікацій: теоретико-методологічний аспект / Ж.В. Таланова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. - №4. – С.20-29.

Аналіз різних підходів до визначення наукової школи показує, що науковій школі властива сукупність ознак, які дають змогу ідентифікувати таке творче об'єднання дослідників:

- багаторічна наукова продуктивність, що характеризується як кількісними (кількість публікацій, посилань), так і якісними показниками (лідер і члени НШ є авторами фундаментальних наукових праць, членами редколегій провідних професійних журналів і збірників);

- широта проблемно-тематичного, географічного, хронологічного діапазонів функціонування НШ;

- збереження традицій і цінностей НШ на всіх етапах її становлення та розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи;

- розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і в спілкуванні;

- об'єднання в НШ певного кола талановитих учених, постійне її поновлення обдарованими вихованцями — послідовниками лідера, здатними до самостійного пошуку;

- постійні комунікаційні зв'язки (горизонтальні і вертикальні) між учителем та учнями, рядовими членами школи;

- активна педагогічна діяльність (кількість здобувачів, аспірантів, докторантів, підручників, навчальних посібників, розробка нових курсів);

- офіційне визнання державою (науковою спільнотою) важливості наукових досліджень НШ (число академіків, док торів, кандидатів наук, професорів, доцентів, заслужених діячів і працівників).

- значущість одержаних результатів;

- високий авторитет у певній галузі науки;

- оригінальність методики досліджень, спільні наукові погляди;

- наявність наукових лідерів;

- висока кваліфікація дослідників, згуртованих навколо провідного вченого.

Такий підхід до функціонального навантаження діяльності наукової школи дає підстави говорити про її біфункціональність: з одного боку – це здійснення досліджень під керівництвом лідера, (науковий пошук); з іншого – добір, підготовка і виховання нового покоління учених.

Сутність наукової школи, на наш погляд, розкривається через її основні функції:

- гносеологічна, яка реалізується через дослідження об'єктивної реальності (природи та сутності явищ та процесів), що, у свою чергу, проявляється в нарощенні інтелектуального потенціалу суспільства;

- методологічна полягає у виробленні правил та прийомів пізнання і перетворення дійсності;

- світоглядна пов'язана з розширенням наукового світогляду та формуванням нового типу мислення;

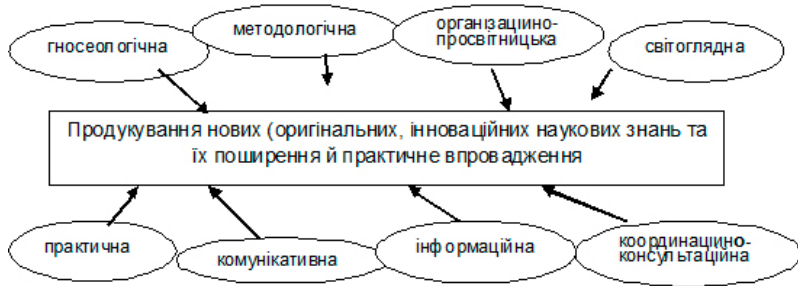
- практична зводиться до наукового обґрунтування та формулювання шляхів використання виявлених законів та загальних тенденцій функціонування певних процесів та явищ у практичній діяльності.

- комунікативна – забезпечує комунікативне поле для спілкування, обміну змістовими науковими ідеями, представлення результатів індивідуальних наукових розробок, оприлюднення результатів наукової роботи з обговоренням у колі колег – молодих науковців;

- інформаційна – забезпечує актуальною науковою інформацією, яка допомагає молодим науковцям орієнтуватися у подіях та заходах;

- координаційно-консультаційна – забезпечує науково-методичний супровід підготовки наукових досліджень;

- організаційно-просвітницька – організовує навчально-методичні заходи та виконує пропагандистську діяльність серед освітян з метою залучення їх до науково-дослідної роботи.



*Рис 4.1. Функції наукової школи*

В Університеті менеджменту освіти існує декілька наукових шкіл. Одна з самих потужних – на чолі з ректором В. В. Олійником. Крім неї існують школи авторитетних вчених доктора педагогічних наук, професора В. І. Маслова; доктора економічних наук, професора Г. А. Дмитренка; доктора математичних наук, професора В. П. Яковця; доктора психологічних наук, професора О. І. Бондарчук; доктора психологічних наук, професора П.В. Лушина та ін. Наукова школа академіка В. В. Олійника – колектив учених педагогів і практиків, які здійснюють дослідження у сфері дистанційного навчання та організації кредитно–модульної системи навчального процесу у системі післядипломної педагогічної освіти. Створена в 1999 р. та функціонує на цей час. Водночас формується та розвиваються школи перспективних науковців, насамперед, доктора педагогічних наук, професора Є. Р Чернишової.

Сфера наукових досліджень школи академіка В. В. Олійника – післядипломна освіта. Проблема досліджень – тенденції реформаційних змін у системі післядипломної освіти. Головна мета досліджень – модернізація освітньої діяльності в післядипломній педагогічній освіті на основі сучасних підходів і технологій. Академік В. В. Олійник є автором понад 220 наукових праць, серед яких монографії, навчальні посібники, науково-методичні комплекси, рекомендації та статті. Близько тридцяти учнів цієї школи захистили докторські та кандидатські



дисертації та продовжують розробку актуальних питань післядипломної освіти.

Наукова школа В. І Маслова «Функціонально-посадова компетентність керівника ЗНЗ і шляхи її підвищення в системі післядипломної освіти» – заслуженого працівника освіти України, доктора педагогічних наук, професора.

Потужна наукова школа Дмитренко Геннадія Анатолійовича – доктора економічних наук, професора, завідувача кафедри економіки та управління персоналом ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Напрями наукової роботи є: розроблення методики підвищення якості життя громадян засобами людиноцентричної освіти; обґрунтування технологій формування цінного кінцевого продукту діяльності навчальних закладів в інтересах особистості і суспільства.

Наукова школа Яковця Василя Павловича – доктора фізико-математичних наук, професора, заслуженого працівника освіти України, академіка Академії вищої школи України, лауреата Премії імені М. В. Остроградського Президії НАН України «За видатні роботи в галузі математики». Наукова діяльність В. П. Яковця пов'язана з розробкою асимптотичних методів у теорії диференціальних рівнянь.

Плідно працює наукова школа під керівництвом Бондарчук Олена Іванівна – доктора психологічних наук, професора, завідувачки кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Напрямок наукових досліджень – психологічні засади вдосконалення управління загальноосвітніми навчальними закладами. О. І. Бондарчук керує експериментальною роботою з проблеми створення розвивального соціального середовища в освітньому просторі, що сприяє особистісному розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, зокрема, в післядипломній педагогічній освіті. Мета експерименту – вироблення психологічної моделі особистісного й професійного розвитку керівних та педагогічних кадрів як важливого чинника вдоскона-

лення управління загальноосвітніми навчальними закладами. Школа об'єднує близько 20 учнів.

Наукова школа «Психолого-педагогічна допомога: екофасилітативний підхід» Лушина Павла Володимировича – доктора психологічних наук, професора завідувача кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Школа екофасилітації розрахована на молодих і досвідчених психологів, педагогів, спеціалістів суміжних професій, менеджерів з персоналу, консультантів, тренерів, керівників, а також тих, хто знаходиться в перехідному періоді, після, або під час важких чи навіть трагічних обставин у житті, а також для тих, хто бажає розібратися в собі та пізнати щось нове. Існування та співпраця наукових шкіл дає можливість проведення форумів наукових шкіл.

*Форум наукових шкіл.* Форуми наукових шкіл – це простір для спілкування та взаємодії наукової еліти. Це впливова спільнота, яка здатна вплинути на творення кращого майбутнього в Україні. Метою діяльності Форуму є створення умов для напрацювання нових та передових ідей. В історичному контексті, форум – це зосередження в одному місці диспутів, висловлювань. В Стародавньому Римі форумом називали площу, на якій розташовувалася всі місцева інфраструктура: сенат, храми, суди і ін.

У сучасної людини слово «форум» асоціюється з одним із способів віртуального спілкування. В даному контексті правильним буде додавання приставки «веб-» чи «Інтернет-». На форумі створюються теми для спілкування. Кожне повідомлення на форумі має свого автора, тему і власний вміст. Всі, кого цікавить певна наукова інформація, можуть зручно й швидко переглянути її на форумі обговорити усередині цих тем, поставити запитання та отримати відповіді. Кожен конкретний форум має свою тематику – досить широку, аби в її межах можна вести багатопланове обговорення. По методу формування набору тем форуми бувають з динамічним списком тем і з постійним списком тем.

У форумах з динамічним списком тем молоді науковці можуть створювати нову тему в рамках тематики форуму. Це сприяє глибокому обговоренню, оскільки надає більше часу на обдумування відповіді. Форуми часто використовуються для різного роду консультацій. Інтернет-форум – це спосіб організації спілкування наукової спільноти. Інтернет-форум також називають дошкою оголошень, дискусійною групою, інформаційним табло чи веб-форумом. Спілкування науковців в рамках форуму створює додаткові умови професійного зростання науково-педагогічних кадрів.

*Школа молодих науковців.* Продуктивною формою організації підготовки науково-педагогічних кадрів є «Школа молодих науковців». В Університеті менеджменту освіти вже близько 20-ти років успішно організована робота з молодими науковцями. За цей час напрацьований значний досвід. Разом з тим, виникає потреба поглибленого освоєння тих чи інших проблем, набуття практичних умінь та навичок написання наукових текстів. На допомогу молодим науковцям в Університеті додатково запроваджено інноваційну форму роботи з аспірантами «Школу молодих науковців», діяльність якої спрямована на створення умов для підвищення дослідницької компетентності талановитої молоді, реалізації інтелектуального потенціалу, сприяння професійному росту, розвитку наукових ініціатив, активізації зв'язків між різними закладами освіти.

Школа молодих науковців створена з метою реалізації принципів індивідуалізації навчання молодих науковців; упровадження інтерактивних технологій навчання; безперервності підготовки наукових кадрів; активації самоосвітньої діяльності молодих науковців у підготовці висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів у післядипломній педагогічній освіті. Це постійно діюче професійне об'єднання докторантів, аспірантів, здобувачів, стажистів-дослідників, магістрів які досліджують сучасні управлінські та психолого-педагогічні проблеми у післядипломній освіті.

Головною метою діяльності Школи є створення додаткових умов для надання науково-методичної допомоги молодим науковцям, що забезпечують підвищення якості дисертаційних досліджень, професійне зростання та ефективну підготовку конкурентоспроможного сучасного науковця. Досягнення мети конкретизовано у завданнях, які поставлено перед Школою молодих науковців, а саме:

- забезпечувати аналітичною, консультативною та експертною допомогою;
- створювати умови для набуття навичок самостійної творчої пошукової роботи;
- сприяти розвитку умінь та навичок роботи з інформаційним середовищем;
- забезпечувати оволодіння сучасними формами організації та проведення наукових досліджень;
- сприяти проведенню попередньої експертизи дисертаційного дослідження;
- здійснювати моніторинг професійних потреб молодих науковців.

Діяльність Школи молодих науковців визначається програмою та сприяє здійсненню таких напрямів роботи:

*Інформаційний* – покликаний допомогти молодим науковцям розібратися в сучасному інформаційному потоці, а саме: щодо питань структуризації та збору інформації за напрямками їхніх досліджень; щодо участі в наукових семінарах, конференціях, конкурсах тощо; стосовно правил оформлення наукових праць, статей, тез, документів, пов'язаних із науковою діяльністю; щодо останніх новин у світі науки та інформаційних технологій тощо.

*Науково-методичний* – покликаний поглибити фахові та дослідницькі знання молодих науковців завдяки активізації різних видів пошукової, навчально-дослідної діяльності, спрямованих на забезпечення найбільш глибокого і повного оволодіння обраною спеціальністю, формування навичок самостійного проведення наукових

досліджень та творчого підходу до вирішення актуальних науково-практичних та теоретичних проблем.

*Організаційний* – покликаний розвивати практичні навички сучасного науковця завдяки участі в *індивідуальних формах навчання*:

– наставництва; консультацій, стажувань тощо;  
*групових формах*:

– мобільних та динамічних профільних груп, груп педагогічної майстерності, об'єднань за інтересами тощо;  
*колективних формах*:

– цільових семінарів, семінарів-практикумів, диспутів-дискусій, круглих столів, рольових та ділових ігор, форумів, конференцій, консультпунктів, демонстраційних тренінгів; майстер-класів; презентацій авторських розробок; педагогічних практикумів; веб-семінарів; методичних фестивалів тощо.

Керівник Школи – ректор Університету менеджменту освіти. Співкерівники – перший проректор та проректор з наукової роботи. Відповідальний за координаційні та організаційні заходи Школи молодих науковців – завідувач докторантури та аспірантури УМО.

Навчально-консультаційну роботу Школи забезпечують провідні вчені НАПН та ВНЗ України, голови та вчені секретарі спеціалізованих рад УМО, почесні професори УМО, завідувачі кафедрами та викладачі УМО, ІППО, провідні науковці вищих навчальних закладів України.

З метою забезпечення ефективної діяльності Школи в її структурі передбачено три відділення, тематику навчально-методичних заходів яких зорієнтовано на поглиблення знань та умінь молодих науковців з урахуванням етапів їхнього навчання<sup>346</sup>:

---

<sup>346</sup> Організаційна модель навчання аспірантів за очно-дистанційною формою (комплект дидактичних матеріалів): навчальні програми дисциплін та спецкурси / [В.І. Саюк, О.Л. Ануфрієва, Н.Ю. Волянчук, Н.В.Гузій, Ю.С. Осокіна, Н.М. Скоробагатко, Є.Р. Чернишова, Г.О. Штомпель]; За ред.. В.І. Саюк, Є. Р.Чернишової. – К.: Пед. думка, 2012. – 164с.

- відділення «Перші кроки до захисту дисертації» (для аспірантів і здобувачів I курсу);
- відділення «Дисертаційне дослідження: шлях до успіху» (для аспірантів і здобувачів II курсу);
- відділення «За крок до захисту дисертації» (для аспірантів і здобувачів III–IV курсів).

Тематика навчально-методичних заходів відділень визначається на основі моніторингу запитів молодих науковців. Задля розв'язання проблем, які для молодих науковців потребують додаткового опрацювання, запрошуються фахівці з числа провідних науковців НАПН, УМО та ВНЗ.

В рамках роботи Школи молодих науковців працюватиме постійно діючий дискусійний науковий клуб «Шлях до успіху», який об'єднує тих молодих науковців, хто хоче поглибити свої професійні та фахові знання, а також удосконалити дослідницькі уміння за основними спеціальностями підготовки дисертаційних досліджень:

- теорія та методика професійної освіти;
- теорія та методика управління освітою;
- педагогічна та вікова психологія.

В клубі працює чотири секції: педагогіки, психології, управління та методології науки. Базовими ланками в роботі клубу є провідні кафедри УМО. Очолюють наукові клуби завідувачі кафедр, де прикріплені молоді науковці. Робота клубів здійснюється у форматі проведення тематичних засідань із актуальних проблем теорії і практики де молоді науковці мають можливість розширити власний кругозір, дізнатися більше про новітні досягнення науки, сучасні технології, актуальні питання науково-технічного розвитку суспільства.

Саме через призму визнання людського капіталу найціннішим ресурсом та на виконання зазначених завдань забезпечення стратегічних та тактичних функцій у напрямі постійного вдосконалення фахової майстерності керівників, науково-педагогічних і педагогічних працівників Університет менеджменту НАПН України у січні 2011 року ініціював створення Всеукраїнської школи но-

ваторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників (ВШН). Керівництво її діяльністю здійснює В. В. Олійник, ректор Університету, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, координацію – Є. Р. Чернишова, перший проректор Університету, доктор педагогічних наук, професор. Організаційно-методичний супровід ВШН забезпечує Науково-методичний центр координації закладів післядипломної педагогічної освіти, регіональних та міжнародних зв'язків Університету менеджменту освіти.



Рис. 4.2. Формат діяльності Школи молодих науковців

Всеукраїнська школа новаторства працює з трьох напрямів: з питань дошкільної, загальної середньої освіти та післядипломної педагогічної освіти. Метою Школи є виявлення, популяризація інноваційних педагогічних технологій та впровадження їх у широку педагогічну практику, підвищення фахового рівня керівних і педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів України.

Основними завданнями Всеукраїнської школи є:

- 1) вивчення і популяризація педагогічних технологій та вирішення проблем оновлення й модернізації змісту дошкільної освіти;
- 2) обмін досвідом роботи;
- 3) пропаганда перспективних моделей новаторського досвіду з актуальних проблем педагогічної та управлінської діяльності.



Рис 4.3. Структура школи молодих науковців

В розділі розглядається мета, сутність, характерні особливості, функції, завдання неформальних наукових об'єднань в підготовці науково-педагогічних кадрів в системі ППО: наукових шкіл, школи молодих науковців, літньої школи аспірантів, форуму наукових шкіл, Школи новаторства, дискусійних клубів, Інтернет-форуму, з'їздів експериментальних майданчиків, «Консорціуму закладів післядипломної педагогічної освіти» тощо (рис. 4.3.).

Також містяться різноманітні завдання (творчі, дослідницькі, діагностичні завдання, завдання для самостійної роботи та інше.). В розділі пропонується література, до якої можна звернутися для розв'язання різних проблем, які виникають в підготовці науково-педагогічних кадрів ППО.

За активної участі авторів в Університеті створені і працює «Школа молодого науковця» як інноваційна форма в підготовці науково-педагогічних кадрів в ППО.

### 4.3. Координація професійного самозростання науково-педагогічних кадрів.

За врахування філософської перспективи в методології визначення й теоретичного обґрунтування специфіки управління ПсЗ НПП, як встановлено у дослідженні, головною особливістю є *спрямовано-самоорганізаційна*. Вона впливає з гуманістично-суб'єктної концептуальної схеми професійного вдосконалення НПП та визначає стадіальний і соціокультурний підходи до розвит-



ку професіоналізму. *Адміністративно-організаційна* своєрідність управління ПсЗ НПП, зумовлена аналітико-раціоналістичною перспективою, знаходить утілення в експертному, кваліфікаційному та частково менеджистському підходах до розвитку професіоналізму. *Самоврядно-соціальна* характеристика управління ПсЗ НПП відповідає комплементарній і соціально орієнтованій схемам професійного вдосконалення, де взаємодоповнюються всі інші та існує потенційна можливість виникнення нових підходів до розвитку професіоналізму за синергетичного бачення. Прояви специфічних особливостей управління ПсЗ НПП пояснюють вибір змісту, методів і форм здійснення координації (координування).

Ефективність супроводу професійного вдосконалення НПП залежить від інтерпретації теоретичних засад координації, її місця серед управлінського процесів і цілісності координування, а також визнання активності дорослих у самоосвітній сфері, відмінностей ПсЗ від росту й розвитку та з'ясування його рушійних сил, рівнів, стадій тощо.

*Місце координації ПсЗ НПП серед управлінських процесів.* У дослідженні координації ПсЗ НПП видається необхідним, перш за все, встановити її місце серед провідних управлінських процесів. Важливим у цьому плані є прийняття позиції Т. Буша та інших дослідників стосовно ієрархії таких управлінських процесів як лідерство, менеджмент й адміністрування, зокрема «завдань вищого рангу щодо вдосконалення персоналу» ... (лідерство), буденного підтримання щоденного функціонування (менеджмент) і обов'язків нижчого рангу (адміністрування)»<sup>347</sup>.

Це відповідає тлумаченню Л. Борн, яка вважає раду директорів (правління, адміністрацію) в компанії відповідальною за підсистему керівництва, а виконавчих ке-

---

<sup>347</sup> Bush T. Theories of Educational Management. The National Council of Professors of Educational Administration. Connexions module: m13867 / T. Bush. – NCEA, 2006. - 25 p. - Режим доступу : <http://cnx.org/content/m13867/latest/>.

рівників різних рівнів – за підсистему менеджменту<sup>348</sup>. Спільним для лідерства і керівництва є «можливість і здатність розвивати і застосовувати владу»<sup>349</sup>. Теорія менеджменту є спрямованою на управлінські процеси і наскрізною щодо вивчення організації,<sup>350</sup> де базовою одиницею аналізу виступає макропроекція, а мікропроекція висвітлює організаційну поведінку осіб і груп.

Це цілком узгоджується з твердженням Д. Новікова, що «почти любая образовательная система (объект управления) является организационной системой».<sup>351</sup> В цілому, взаємозв'язок лідерства, керівництва, менеджменту, адміністрування та організації конкретизує положення загальної теорії управління та системного лідерства в осмисленні В. Масловим і Дж. Гонг специфіки управління в освітянській сфері. Загальне управління (governance) стосується усіх систем, зокрема соціальних, і «являє собою сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети».<sup>352</sup> В освіті це – «загальне здійснення владних повноважень у системі контролю та підзвітності. Обіймає формальні процеси або процедури контролю і комунікування, як і неформальні процеси або норми, навмисні чи ні.

Управління потребує розуміння чинників, що формують здійснення і спрямування цих владних повноважень, у т. ч. структур, що визначають функції та відносин між особами і інституціями; офіційних процесів та інституціональних норм, що регулюють поведінку; та цінностей і бажаних для досягнення системою цілей».<sup>353</sup>

<sup>348</sup> Bourne L. Stakeholder Relationship Management. A Maturity Model for Organizational Development / L. Bourne. – London : Gower, 2009. – 242 p.

<sup>349</sup> Кулініч І.О. Психологія управління / І.О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – с. 190.

<sup>350</sup> Щербина В.В. Теория организаций как общая управленческая дисциплина / В.В. Щербина // Личность. Культура. Общество. - 2007. - Т. IX. - № 1. - С.182 - 203.

<sup>351</sup> Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. - 156 с. 33.

<sup>352</sup> Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – с. 26.

<sup>353</sup> Gong J. Governance / J. Gong. // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. - The USA : SAGE Publications, 2006. - Режим доступу : [http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article\\_n251.html](http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n251.html).

Управління перетинається з керівництвом і є його «визначальною, системостворювальною складовою, пов'язаною з діяльністю людей».<sup>354</sup>

Історично розуміння координації змінюється: від її розгляду А. Файолем у 1916 р. як одного з п'яти фундаментальних завдань менеджера (поряд з командуванням, контролем, передбаченням і організацією)<sup>355</sup> та чотирьох принципів координації М.П. Фоллет на початку 30-х рр.<sup>356</sup> до її визначення Т Малоуном і К. Кроустоном у середині 90-х рр. як «акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності для досягнення мети».<sup>357</sup> У теорії управління *координація* розглядається у зв'язку з одиничним поділом сукупної праці в організації (спеціалізацією та кооперацією/департаменталізацією) та одночасно з функцією контролю. Відтак, координація в організації є доцільним та домірним узгодженням через встановлення взаємозв'язку й контакту, а контроль – забезпеченням відповідності функціонування визначеним цілям.<sup>358</sup> Координація є також функцією лідерства за транзакційного стилю, як гадають О. Тихомиров і В. Спенглер, поряд з керівництвом, контролем і регулюванням.<sup>359</sup>

Короткий огляд засвідчує, що *координація* може виступати функцією лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування. Будь-яка встановлена особливість управління

<sup>354</sup> Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – с. 39.

<sup>355</sup> Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H.Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.

<sup>356</sup> Follett M.P. Freedom & Co-ordination: Lectures in Business Organization / Edited and with an introduction by Lionel Urwick. - London : Management Publications Trust, 1949. - 89 p.

<sup>357</sup> Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston. // ACM Computing Surveys. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - p. 90.

<sup>358</sup> Tompkins J.B. Organizational Theory & Public Management / J.B. Tompkins. – The U.S.A.: Thomson Learning, Inc. (Wardsworth), 2005. – P. 31

<sup>359</sup> Тихомиров А. А. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А.А. Тихомиров, У.Д. Спенглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. - № 2. - С. 71.

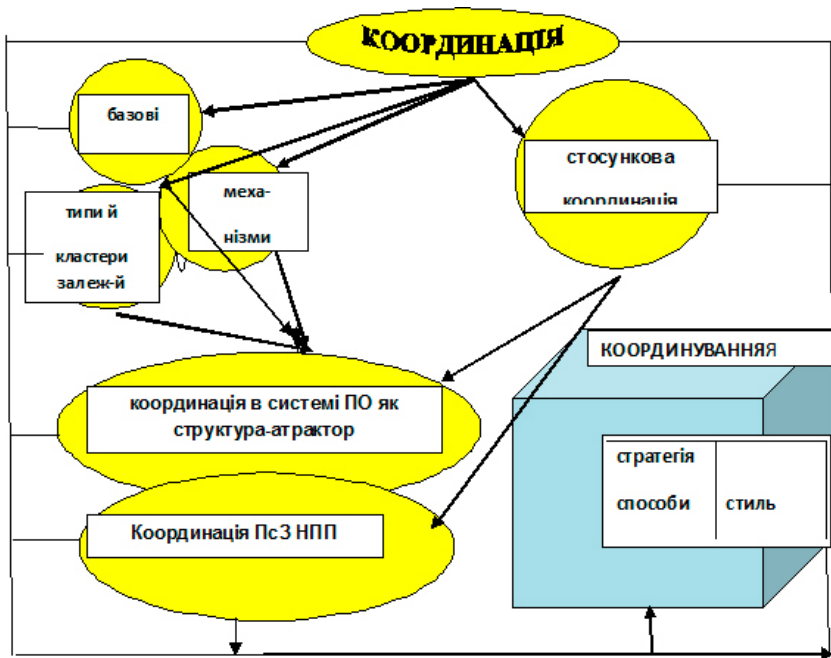
ПсЗ НПП (спрямовано-самоорганізаційна, адміністративно-організаційна та самоврядно-соціальна) потребує слухних організаційних дій, а відтак і *координування (як звершення акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльност, тобто утілення координації, для досягнення мети)*. Без визнання людяності координування, передусім, здатності «справляти людський вплив»,<sup>360;361</sup> неможлива гуманність за реалізації владних повноважень в управлінні ПР науково-педагогічного персоналу в організації.

*Теоретичні засади координації та координування.* Встановлені у загальній теорії управління вихідні положення й характерні риси та відмінності типових управлінських процесів, а також емпіричні та фундаментальні координаційні студії окреслюють теоретичні засади координації ПсЗ науково-педагогічних кадрів за різного її тлумачення. Вони обіймають визначення основоположних понять, типів і кластерів залежностей, механізмів і базових способів координації, характерні риси стосункової координації, координації в системі ПО як структури-атрактора та координації ПсЗ НПП, що трансформуються в координуванні та його стилі залежно від обраної стратегії, способів, засобів, чинників і таке інше (рис. 4.4.).

---

<sup>360</sup> Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – С. 35.

<sup>361</sup> HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // Journal of the Royal Society of Medicine. – 2012.- # 105 (December). – P. 497.



*Рис. 4.4. Теоретичні засади координації та координування Пс3 НПП*

Істотними ознаками координації Пс3 НПП в системі ПО є:

- врахування спрямовано-самоорганізаційної та інших особливостей управління Пс3 НПП;
- відповідність процесам, у першу чергу, лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування, функцією яких може виступати;
- доцільність і домірність узгодження через встановлення взаємозв'язку й людського контакту;
- врахування одиничного поділу сукупної праці в організації (спеціалізацією та кооперацією/департаменталізацією) з одночасним контролем тощо.

Змістовність координації Пс3 НПП розкривається, передусім, зауважуючи її базові способи, що взаємопов'я-

зані з основними типами й кластерами залежностей, загальні механізми та міжорганізаційну координацію. По-перше, до *базових способів* належать ринковий, мережевий та ієрархічний, що зазнають впливу *способів міжорганізаційної координації* (сформульованої політики, встановлення міжрівневих виконавських відносин і адміністрування менеджером). По-друге, основними *типами й кластерами залежностей* є: за спільним фондом, послідовністю, оберненістю та паралельний. Їм відповідають *координаційні процеси* щодо розподілу завдань і ресурсів (за першим зверненням, у порядку пріоритетності, за кошторисом, торговельні змагання, управлінське рішення); відносин продуцент – споживач (граничні передумови, перерозподіл і придатність); одночасних обмежень (складання розкладів, погодження в часі) та виокремлення завдань і підзавдань (вибір цілей, декомпозиція завдань). По-третє, загально визнаними *механізмами* координації є прямиий нагляд, стандартизація роботи, стандартизацію вмінь, стандартизація продукції або послуг, взаємне пристосування, стандартизація цінностей або норм.

З огляду на переважно раціональну технічність координації, що відображено зазначеними вище теоретичними засадами, її комплексність й успішність потребують уваги до гуманістичних аспектів - суб'єктивності, інтер-суб'єктивності, стосунків, значення трудової діяльно-

сті, смислу праці, що втілено у *теорії стосункової координації*<sup>362;363;364;365;366;367;368</sup>.

Теоретичні засади містять також визначення *стратегії; способів, засобів* (структурні, програмні, дослідницькі, комунікативні), умов вибору стилю й *чинників координавання* ПсЗ НПП у освітній організації<sup>369</sup>.

Таким чином, теоретично обґрунтована, комплексна й успішна *координація* відповідає, в ідеалі, баченню авторів книги «Системне лідерство: створення позитивних організацій»: «Немає двох організацій з однаковим персоналом або однаковими лідерами. Мати потрібних людей у потрібному місці у потрібний час важко, але це

---

<sup>362</sup> Adler P. Professional work: The emergence of collaborative community / P.Adler, S.Kwon, & C.Heckscher // Organization Science. – 2008. – Vol. 19. - # 2. - P. 359 – 376.

<sup>363</sup> Faraj S. Coordination in fast response organizations / S.Faraj & Y. Xiao // Management Science. – 2006. – Vol. 52 ( 8 ). – P. 1155 – 1169.

<sup>364</sup> Gittell J.H. Relational Coordination: Guidelines for Theory, Measurement and Analysis / J.H. Gittell. - Waltham, Massachusetts : Brandeis University, 2011. – 92 p. - Режим доступу :

[http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational\\_Coordination\\_Guidelines\\_8-25-11.pdf](http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational_Coordination_Guidelines_8-25-11.pdf).

<sup>365</sup> Jody Hoffer Gittell J.H. Impact of relational coordination on job satisfaction and quality outcomes: a study of nursing homes / Jody Hoffer Gittell, Dana Weinberg, Susan Pfefferle, Christine Bishop // Human Resource Management Journal. – 2008. – Vol. 18. – Is. 2. – P. 154 – 170.

<sup>366</sup> Grant A.M. Relational job design and the motivation to make a prosocial difference / Grant A.M. // Academy of Management Review. – 2007. – Vol. 32 ( 2 ). – P. 393 – 417.

<sup>367</sup> Quinn R. & Dutton, J.E. ( 2005 ). Coordination as energy-inconversion / Quinn R. & Dutton, J.E. . Academy of Management Review, 30 ( 1 ), 36 – 57.

<sup>368</sup> Vogus T. What is it about relationships? A behavioral theory of social capital and performance / T. Vogus // Labor and Employment Relations Proceedings. – 2006. – # 58. - P. 164 – 173.

<sup>369</sup> Штомпель Г.О. Сучасний менеджеризм і координація професійного зростання в освітній організації / Г.О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2010. - № 14. – С. 216 - 232.

безмірна винагорода як для організації та персоналу, так і потрібної роботи, пов'язаної з цим»<sup>370;371;372;373;374;375</sup>.

*Стосункова координація.* Вона вважається «процесом взаємодії між комунікацією і стосунками для обопільного підсилення кожної сторони з метою об'єднання робочих завдань»<sup>376</sup>, що відповідає принципу *взаємності у стосунках* М. П. Фоллет. Це також не суперечить ширшому визначенню *координації* Т. Малоуном і К. Кроустоном та робить можливим опертя на загальні теоретичні засади для розуміння динаміки стосунків у координуванні ПсЗ науково-педагогічних кадрів.

Ключовими у теорії стосункової координації виступають такі положення:

- *вимірами стосунків* є спільне розуміння, прийняті групові цілі та взаємоповага. Вони радше беруться до уваги між функціонально-посадовими ролями, ніж унікальними особами;

- *вимірами комунікації* є частотність, своєчасність, точність змісту, колективне розв'язання проблем;

<sup>370</sup> Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г. Штомпель // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар.наук.форуму, присвяч.пам'яті д-ра психол.наук, проф. Н.Л.Коломінського, м.Київ, 28 берез. 2007 р. / Редкол.: М.Ф.Головатий (голов.ред.) та ін. – К. : МАУП, 2007. – С. 174-181.

<sup>371</sup> Crowston K.J. Coordination theory and its application in HCI. Paper 485 / K.J. Crowston, J.Rubleske, and J.Howison. - Institute for Software Research. – 2006. – 39 p. - Режим доступу : <http://repository.cmu.edu/isr/485>.

<sup>372</sup> Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston. // ACM Computing Surveys. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - P. 87–119.

<sup>373</sup> Sociology of Organizations: Structures and Relationships / Ed. by M. Godwyn and J.H. Gittel. – London : Rise Forge Press, an Imprint of SAGE Publications, Inc., 2012.- 768 p.

<sup>374</sup> Van Fenema P.C. Paradigm Shifts in Coordination Theory. [Submission # 13695] / P.C. van Fenema, B.Pentland, and K. Kumar. - New Orleans : the Academy of Management Annual Meeting, 2004. – 33 p. - Режим доступу : [http://www.academia.edu/3046826/Paradigm\\_shifts\\_in\\_coordination\\_theory](http://www.academia.edu/3046826/Paradigm_shifts_in_coordination_theory).

<sup>375</sup> McDonald I. Systems Leadership: Creating Positive Organisations / I. MacDonald, C. Burke, K. Stewart. - Aldershot, England; Burlington, USA : Ashgate Publishing, 2006. – P. XV.

<sup>376</sup> Gittel J.H. Coordinating mechanisms in care provider groups: Relational coordination as a mediator and input uncertainty as a moderator of performance effects / J.H. Gittel // Management Science. – 2002. – Vol. 48. – P. 301.



- взаємне посилення впливу повноцінних характеристик вимірів *стосунків* і *комунікації* на ефективність стосункової координації;
- низькі рівні характеристик вимірів *стосунків* і *комунікації* зменшують якість стосункової координації;
- високо результативні системи роботи мають свій набір організаційних практик: керований потік інформації, заведений порядок, розподілену міжгрупову базу даних, зібрання команди, підтримка трансфункціональних стосунків відділом людських ресурсів, вимірювання перформативності (результатів виконання роботи), розв'язання конфліктів, стимулювання праці тощо;
- за екстремальних умов (оберненої взаємозалежності робочих завдань, невизначеності, часових обмежень) спряженість результатів стосункової координації потребує для їх досягнення більших зусиль;
- розвиток теорії стосункової координації залежить від врахування: соціально-психологічних аспектів; персональних особливостей носіїв функціонально-посадових ролей; ширшого кола мережевих учасників поряд з продуцентами й споживачами послуг; результатів для самих працівників; нелінійної ітеративної моделі організаційних змін тощо<sup>377;378</sup>.

Якість координації в ПО, зокрема координування професійного вдосконалення педагогічних кадрів, характеризує кінцевий стан управління системою, який присутує можливі траєкторії її розвитку. В такому випадку ефективність координації ПсЗ НПП виступає центром тяжіння, а сила породжуваного резонансу серед керівних науково-педагогічних кадрів залежить від перебудови конфігурації структур-атракторів для зміни моделі поведінки персоналу за нового бачення організаційних цілей. Стратегія, способи, засоби та стиль координуван-

<sup>377</sup> Gittel J.H. Coordinating mechanisms in care provider groups: Relational coordination as a mediator and input uncertainty as a moderator of performance effects / J.H. Gittel // Management Science. – 2002. – Vol. 48. – P. 1408 – 1426.

<sup>378</sup> Gittel J.H. Relational Coordination: Guidelines for Theory, Measurement and Analysis / J.H. Gittel. - Waltham, Massachusetts : Brandeis University, 2011. – 92 p. - Режим доступу : [http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational\\_Coordination\\_Guidelines\\_8-25-11.pdf](http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational_Coordination_Guidelines_8-25-11.pdf).

ня окреслюють конфігурацію структур-атракторів, де патерн їх вибору тимчасово стабілізує динаміку поєднання стратегій, механізмів та інших засобів координації ПсЗ за врахування організаційних і державно-громадських чинників управління в системі ПО.

*Координація в системі ПО як структура-атрактор.* За результатами аналізу з системно-синергетичних позицій процесу управління ПЗ науково-педагогічних кадрів встановлено, що загальна координація в системі післядипломної освіти стає структурою-атрактором<sup>379,380,381,382,383</sup> за державно-громадського управління (рис. 4.5).



Рис. 4.5. Резонансна природа координації в управлінні ПсЗ НПП

<sup>379</sup> Бронник Л.В. Понятие аттрактора и лингвистическая теория: о трудностях интеграции научного знания (на примере дискурсивного акта) / Л.В. Бронник // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 43(181). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 39. – С. 21–26.

<sup>380</sup> Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – №2. – С. 5–11.

<sup>381</sup> Пахомкина М.Е. Перспективы синергетических идей в педагогике / М.Е. Пахомкина, В.И. Писаренко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – №3(5). – 1–11.

<sup>382</sup> Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н.Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №12. – С. 10–13.

<sup>383</sup> Теория систем и системный анализ в управлении организациями: Справочник [учебное пособие] / Под ред. В.Н. Волковой и А.А. Емельянова. – М. : Финансы и статистика, 2006. – С.180–205, 549–567, 605–615,742–749, 775–779, 819–822.

*Стратегія координації* та її здійснення – це головний передбачуваний напрям застосування засобів встановлення доцільного співвідношення між діями і станами суб'єктів науково-педагогічного процесу в межах позицій організаційної структури. *Стратегія координації* ПсЗ є сплавом прагнень НПП, адміністрації та локальних можливостей у досягненні актуально зрозумілої ефективності організації, що визначається співвідношенням якості науково-педагогічної послуги і витрачених зусиль для її надання. У виборі стратегії координації ПсЗ НПП суттєву роль відіграє фактор змісту, порівнюваність якого забезпечується за дескрипторами Національної РК та чинними стандартами. На вибір стратегії також суттєво впливає міжорганізаційна координація, що забезпечує межі стабільності організації у зовнішньому середовищі за допомогою структурних, програмних, дослідницьких, поведінкових та інших координаційних засобів.

*Механізм координації* – це базовий елемент організаційної структури, що є засобом встановлення доцільного співвідношення між діями і станами членів організації залежно від функцій, якість здійснення яких обумовлюється посадово-рольовою позицією виконавця, його професійністю та професіоналізмом. Вибір механізму для ПсЗ НПП, як правило, залежить від дотримання координатором положень тієї чи іншої теорії організаційної ефективності. За теорії організаційної культури застосовується стандартизація цінностей, а слідування принципам людських ресурсів і партисипативного управління потребує взаємного пристосування. Відповідно адміністративне управління обмежується прямим наглядом, а наукове управління – стандартизацією виробничих процесів і результатів. Вірність поглядам Макса Вебера передбачає прямий нагляд, стандартизацією виробничих процесів та стандартизацію умінь працівника, а положенням управління якістю – взаємне пристосування, стандартизацію результатів, стандартизацію умінь, стандартизацію цінностей тощо.

За ринкових умов *ціна* є координаційним механізмом серед приватних суб'єктів, де чинним є оптимум Парето

стосовно добробуту особи, коли він зростає для когось, то зменшується для іншого. За поширення менеджеризму цей механізм починає застосовуватися частіше. Координація за допомогою ієрархії будується на розподілі владних повноважень за вертикальною, горизонтальною, пласкою чи іншою схемою організаційної структури. *Координація за допомогою мереж* будується на довірі, що потребує дотримання, як мінімум, трьох передумов: члени мають бути пов'язані метою (спільним інтересом); бути здатними приймати й передавати інформацію; достатньо довіряти один одному щодо праці на спільний інтерес. У загальному управлінні ПЗ більш актуальною є мережева координація в гуманістично-суб'єктній перспективі та ринкова з позицій менеджеризму, включно із забезпеченням права науково-педагогічного персоналу на професійну автономію, конкурентоспроможність та підприємливість за аналітико-раціоналістичною перспективою зі збереженням *ієрархічної координації* для підтримання балансу суспільних та індивідуальних інтересів у науково-педагогічній діяльності.

*Способи координування* розуміються як сукупності стратегій, механізмів та інших засобів координації, які виступають провідними стилеутворюючими факторами координування ПЗ персоналу. До основних координаційних способів ПсЗ НПП належать *змістово-кваліфікаційні, раціоналістичні, поведінково-процедурні, мережево-групові* та інші. Перша, *змістово-кваліфікаційна*, група способів обіймає будь-який з координаційних механізмів і стратегій, орієнтованих за змістом на восьмий – дев'ятий рівні Національної РК.

Друга, *раціоналістична*, група способів координації включає стандартизаційні механізми. Від розрахунково-ринкових (стандартизація результатів, стандартизація умінь, стандартизація продукції, послуг) – до культурних (стандартизація цінностей). Вони поєднуються, з одного боку, зі стратегіями слідування звичайному порядку, а, з іншого, – професійним розглядом та іншими. Третю, *поведінково-процедурну*, групу складають пере-

важно стратегії організаційної культури, що передбачають застосування необхідних *структурних, програмних, дослідницьких, комунікативних та інших засобів*.

Через зміну практик і процедур (організаційного клімату) очікуються поведінкові зміни у суб'єктів ПсЗ. Реалізації позитивних очікувань сприяють механізми взаємного пристосування та стандартизація цінностей. Четверта, *мережево-групова*, група способів координації застосовується, в основному, для регіональної науково-методичної роботи, допомога суб'єктам якої у ПсЗ є альтруїстичним, ринковим або посадовим обов'язком науково-педагогічних кадрів і включає здебільшого механізм взаємного пристосування та стратегію професійного розгляду.

У цілому, система способів координації ПсЗ НПП з постдипломними кваліфікаціями складається з *постійних* (механізми) та *змінюваних елементів* (стратегії та засоби), що застосовуються у визначеному середовищі (організація, міжорганізаційна мережа, соціальні структури тощо). Формування та вибір способів координування корелюють зі стилем і типом координатора ПсЗ. Так, за стадіального підходу до розвитку професіоналізму НПП вирізняються раціональний, інтуїтивний та синтезуючий стилі координування ПсЗ НПП.

*Раціональний стиль* обирається переважно тими координаторами, як засвідчує кращий досвід, у кого показники суб'єктно-особистісної сторони основної суперечності ПЗ вищі за показники трудової, та успішно застосовується до виробничого, прагматичного та вікового типу ПсЗ НПП. Характерними для цього стилю є стратегії *досягнення цілей*, а також частково слідування *звичайному порядку і слідування вказівкам боса* відповідно до високого, середнього або низького прояву ознак показників. *Інтуїтивний стиль* обирається переважно тими координаторами, у кого показники трудової сторони основної суперечності ПЗ вищі за показники суб'єктно-особистісної, та успішно застосовується до шляхетного, пасіонарного та інструктивного типу ПсЗ НПП.

Характерними для цього стилю є стратегії *професійного розгляду* та деякі інші. *Синтезуючий стиль* обирається переважно тими координаторами, у кого показники суб'єктно-особистісної та трудової сторін основної суперечності ПЗ однакового рівня прояву, та успішно застосовується до ідеального, нормативного та ексклюзивного типу ПсЗ НПП. Характерними для цього стилю є стратегія *досягнення цілей і професійного розгляду* для ідеального типу, *професійного розгляду і слідування звичайному порядку* для нормативного типу, *слідування вказівкам боса* та деякі інші для ексклюзивного типу ПсЗ НПП.

*Потреба в самовдосконаленні.*<sup>384</sup> «Одним із виявів духовності, – стверджується в новітніх дослідженнях, – є потреба людини у саморозвитку, у самовдосконаленні».<sup>385</sup> Потреба, за С. Л. Рубінштейном, є формою активності особистості, яка може здійснюватися через власну діяльність, працю, учіння, гру та спілкування. ПсЗ НПП позначає прогресивний особистісно-професійний саморозвиток, що може яскраво проявлятися через пікові досягнення у період зрілості.<sup>386</sup> Остання характеризує стан повної або високий ступінь її сформованості чи довершеності. Зрілість може наставати у ранній (20-40 р. хронологічного віку) або частіше у середній дорослості (40-60 р.), коли чоловіки й жінки «досягають піку свого впливу на суспільство» і воно водночас ставить максимальні вимоги до них як «природних лідерів у суспільному житті громади».<sup>387</sup>

Проте сплески особливої сили можуть спостерігатися у 80 років, коли людина наближається до вододілу

<sup>384</sup> Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов / Б.Е. Фишман. – М.: МПГУ, 2002. – 266 с.

<sup>385</sup> Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – С. 518.

<sup>386</sup> Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 172-173.

<sup>387</sup> Havighurst R.J. Developmental tasks and education / Robert J. Havighurst. - New York : Longman, 1982. – P. 84.

між життям і смертю. Лише після 90 років вона починає згинатися під вагою власного віку.<sup>388</sup> Прояви зрілості обмежуються дією низки біопсихологічних і соціальних чинників, у т.ч. професіоналізмом, власною творчою активністю та індивідуальною тривалістю життя.

*Активність дорослих у самоосвітній сфері.* В інформальній, неформальній та формальній освіті визначальною є самостійна активність дорослих, що стає предметом інтенсивного наукового вивчення з 60-х років минулого століття. У теорії освіти застосовується понад дюжину понять для позначення самостійної активності суб'єкта, частина яких є, на разі, спільною за різних соціально-просторових вимірів: самоактуалізація, самореалізація, саморозвиток, саморегуляція, самоефективність, самоосвіта, автономія тощо. Ці поняття належать до етичних за К.Пайком, які узагальнюють до рівня універсальної істини, що підносить теорію освіти до номотетичних наук.

Водночас на теренах СНД за іншого культурно-самобутнього бачення також широко використовується: самоконтроль, самовиховання, самостійна робота тощо, а на англomовному Заході – self-learning (самоучіння у більш частотних формах self-directed або self-regulated learning), self-instruction (самонавчання), self-management (самоменеджмент) тощо. Розбіжності у двох переліках специфічних понять щодо самостійної активності дорослих спонукають до постановки питання про їх належність до емічних знань, а теорії освіти – до ідеографічних наук за В.Віндельбандом. Однак, чи не є сумніви у правомірності віднесення понять до специфічних породженням методологічного націоналізму (e.g. автономія й самостійність, самоменеджмент і самоконтроль, самонавчання й самоосвіта, самоспрямоване учіння й самоосвіта тощо) й етатизму (розгляд виховання за межами поняття освіта, вилучення викладання або учіння з поняття навчання тощо)? Соціально-просторо-

<sup>388</sup> Developmental Theories through the Life Cycle / Ed. by prof. Sonia G. Austrian. – N.Y. : Columbia University Press, 2008. – P. 2, 201-284.

ва контрастність у понятійному позначенні самостійної активності дорослих є точкою росту спільної та єдиної теорії освіти, що підносить якість і дієвість практики вдосконалення, зокрема науково-педагогічних кадрів.

*Зіставлення ПсЗ з ПР, ростом та зростанням.* Зв'язок ПсЗ з розвитком обмежується прогресивною спрямованістю якісних змін і періодом зрілості. ПР<sup>389</sup> будь-якої спрямованості, як і фаховий ріст, часто завершується з припиненням трудових занять або продовжується у спогадах про продуктивний період трудової діяльності. Якщо професійний ріст характеризує кількісні (кумулятивні) зміни,<sup>390</sup> то ПР – якісні (інноваційні). У зарубіжній науковій традиції мова майже завжди йде про безперервний ПР, натомість у вітчизняній – він розглядається у межах БО, що підштовхує до визнання негативних наслідків його фрагментації у часі. Типовим для України є підхід В. В. Рибалки, який розглядає його як «формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти».<sup>391</sup> Суб'єкт структурує діяльність залежно від духовного саморозвитку й професійної досконалості.

ПсЗ НПП є інтегральною характеристикою динаміки позитивних якісних змін індивідуального самотворення, що обіймає рефлексію та дослідження дією, а також «владение профессиональными духовными ценностями ориентации (менталитетами)».<sup>392</sup> ПсЗ корелює з розширенням і новим професіоналізмом у розмаїтті постмодернових індивідуальних проявів. Предикторами та показниками ПсЗ НПП можуть бути типові психоло-

---

<sup>389</sup> Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 105 - 106.

<sup>390</sup> Олейник В.В. Профессиональный рост педагогических работников: организационно-педагогический аспект / В.В. Олейник, Л.И. Даниленко // Методист. - 2003. - № 3. - С. 3.

<sup>391</sup> Рибалка В.В. Професійний розвиток / В.В.Рибалка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – с. 733.

<sup>392</sup> Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 93.



го-педагогічні характеристики розширеного професіоналізму особистості та діяльності у новітніх трактуваннях.<sup>393</sup>

Поглибленому розумінню ПсЗ НПП сприяє акцент на особистісно-професійному розвитку, що передбачає формування «личности (в широком понимании) и ее профессионализма в результате профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий».<sup>394</sup> У результаті можуть змінюватися спрямованість особистості, ставати зрозумілішим смисл життя, зростати потреба у самоактуалізації, підвищуватися креативність діяльності, стабілізуватися акмеологічні інваріанти професіоналізму тощо.

Емпіричний аналіз спеціальної літератури з питань професійного вдосконалення професорсько-викладацького складу за останні 30 років, проведений Ч. Амудсен і М. Вілсон, доводить, що увага зосереджується на вдосконаленні шести аспектів науково-педагогічної діяльності: вміннях, методах роботи, рефлексії, фахових та інституціональних особливостях, а також дослідженні дією.<sup>395</sup> Встановлені шість науково-педагогічних кластерів підвищеного фахового інтересу стають відправною точкою для прагматичного переосмислення студій з ефективності особистісно-професійного розвитку НПП. Рефлексія та дослідження дією можуть безпосередньо впливати на зростання, яке за екзистенціалістського підходу виражає сутність духовності як щоденного перевищення людиною самої себе<sup>396</sup>. Зростання, поряд з творчістю і вчинком, стає способом здійснення смислу життя.

---

<sup>393</sup> Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – С. 222.

<sup>394</sup> Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 100–101.

<sup>395</sup> Amudsen Ch. Are we asking the right questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education / Ch.Amudsen, M.Wilson // Review of Educational Research. – 2012. – Vol. 82. - # 1. – P. 90 - 126.

<sup>396</sup> Karpiński A. J. Słownik pojęć filozoficzno – socjologicznych / A.J.Karpiński – Gdańsk : Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji, 2006. –S. 235.

Таблиця 4.4

**Рівні, стадії ПсЗ й типи НПП**

Суб'єктно-особистісна сторона		РІВНІ ПсЗ		
		ВИСОКИЙ	СЕРЕДНІЙ	НИЗЬКИЙ
Трудова сторона основної суперечності ПсЗ	ВИСОКИЙ	<b>РОЗКВІТУ</b> ідеальний (I)	виробничий (IУ)	прагматичний (УII)
	СЕРЕДНІЙ	шляхетний (II)	<b>СТАБІЛІЗАЦІЙ-НА</b> нормативний (У)	інструктивний (УIII)
	НИЗЬКИЙ	пасіонарний (III)	віковий (УI)	<b>ПОЧАТКОВА</b> ексклюзивний (IX)

Заклик В. Сухомлинського до сприяння «духовному зростанню й збагаченню» цілком стосується сьогодні науково-педагогічних кадрів. Його твердження: «Постійно зіставляючи теорію з практикою, педагог, який удосконалюється, ніби освітлює свій подальший шлях світлом теорії, в цьому полягає основа його зростання й збагачення»<sup>397</sup> підкреслює особливу рису ПсЗ – втілення духовності. У формулюванні М. Боришевського «духовність людини як міра її особистісної довершеності має виявлятися в усвідомленні її ставлення до категорій добра і зла».<sup>398</sup> Поза як зростання у професійній дослідницько-педагогічній сфері на відміну від фахового росту має ознаку моральної релевантності.

Рушійна сила, рівні, стадії ПсЗ й типи фахівців. Рушійною силою за детерміністського підходу до ПсЗ є спосіб додання основної суперечності між самосвідомі-

<sup>397</sup> Сухомлинський В.О. Поради про відвідування та аналіз уроків. Бесіда зьома. / В.О. Сухомлинський // Розмова з молодим директором школи. - Вибр. тв. у 5-ти т. – Т. 4. - К. : Рад.шк., 1977. - С. 578.

<sup>398</sup> Боришевський М. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – С.402.

стю фахівця з постдипломними кваліфікаціями та якістю трудової діяльності (табл. 4.4). Спосіб розв'язання залежить від варіативності взаємодії протилежних сторін, перша з яких відображає суб'єктно-особистісні ознаки (фундаментально-узагальнюючі, домагально-регулятивні, еґо-аксіологічні та семантично-інтегральні), а інша – трудові (майстерно-діяльнісні, професійно-просувальні, інваріантні та компетентно-кваліфікаційні).<sup>399;400;401</sup> Таке розуміння джерела і провідної рушійної сили ПсЗ впливає із загальновизнаного принципу єдності свідомості й діяльності, розробленого вітчизняними класиками психології.

Спосіб розв'язання пов'язаний з фазою становлення особистості у спільно-розподіленій діяльності (адаптація, індивідуалізація та інтеграція), а також механізмами ідентифікації, відособлення та їх взаємодії. За умови врахування трьох стадій ПсЗ (початкової, стабілізаційної та розквіту) способи розв'язання відповідають 9 опціям взаємодії протилежних сторін основної суперечності, що, в кінцевому рахунку, характеризують рівні й стадії ПсЗ педагога, а відтак – і типи, які професійно зростають (див. табл. 1 *Рівні, стадії ПсЗ й типи НПП*).

За наростаючої позитивної динаміки ПсЗ НПП у запропонованій системі координат нараховується 22 зростальних переходи від ексклюзивного типу до ідеального. Застосування технік ініціації змін, наприклад, для ексклюзивного типу доцільно починати, як засвідчує кращий досвід, з впливу на самосвідомість особистості НПП, беручи до уваги поширені трактування особистості в психології (*поведінкове, гуманістичне, психоаналітичне, теорії рис і спадковості*).

<sup>399</sup> Штомпель Г.О. Професійне зростання фахівця: основне джерело, стадії та ознаки / Г.О.Штомпель // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. - № 1. – С. 45-52.

<sup>400</sup> Штомпель Г.О. Професійне зростання як місія в стратегії керування післядипломною освітою / Г.О. Штомпель // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства. Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ.конференції 16-18 жовтня 2003 р. – Херсон: ХДУ, 2003. – С. 197-200.

<sup>401</sup> Штомпель Г.О. Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом / Г.О. Штомпель // Спецкурси з підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів системи освіти – К.: ЦППО, 2006. – С. 40-59.

Акцент на свідомому, характерний для *поведінкового* (з визнанням детермінованості дій) й *гуманістичного* (з протилежним визнанням необхідності свободи вибору) підходів до трактування особистості, може поступатися *психоаналітичним* переконанням (з увагою до несвідомого) і *теоріям рис та спадковості*, які відкидають акцент на свідомому й несвідомому. При цьому радикальна прихильність до теорії спадковості фактично підриває впевненість щодо можливості змін.

Науково-методичні засади координації ПсЗ НПП привертаять увагу до спрямовано-самоорганізаційної специфіки управління ПЗ, її витоків у гуманістично-суб'єктній концептуальній схемі професійного вдосконалення та стадіальному й соціокультурному підходах до розвитку професіоналізму. Це визначає роль теорії стосункової координації ПсЗ НПП, з позиції якої базові способи, типи й кластери залежностей трансформуються у практико зорієнтовані стратегії, механізми, інші засоби координування. Воно виступає центром тяжіння й резонатором управління професійним удосконаленням науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації, що розкриває бачення координації як структури-атрактора до якісно нових переходів системи ПО. Дієвість власного самовдосконалення НПП формує очікуване майбутнє.

## Реферативний зміст четвертого розділу

*Науково-педагогічних працівник* розуміється як суб'єкт постдипломних кваліфікацій, що належить до одного з видів освітянських кадрів, які професійно поєднують педагогічну та дослідницьку (або науково-технічну) діяльність. Розрізняються *види НПП* (academia, faculty, academics, researchers, educators): 1) освітянин, який одночасно виконує академічне дослідження; 2) освітянин, який одночасно виконує науково-технічне дослідження; 3) дослідник, який одночасно здійснює педагогічну діяльність; 4) НПП, які по-іншому поєднують

ють освітню й дослідницьку діяльність. Диференціація за підвидами здійснюється через віднесення кожного з видів НПП до фахівців або керівників згідно з ISCO-08. Подальша деталізація потребує врахування посад НПП.

*Професійність НПП* позначає те, що стосується комплексних знань, умінь, процедур виконуваної роботи, які мають теоретичне обґрунтування, а *професіоналізм* – статусу, що відповідає науково-педагогічній професії; відображає сприйняття мети, своєрідної природи, спектру й стандартних рівнів надання науково-педагогічних послуг; відповідає характерній для професії експертизі; та загальному етичному кодексу, на якому вибудовується ця практика. *Новий професіоналізм* трансформує *розширений*. Основними концептуальними підходами до розвитку *професіоналізму* НПП вважаються *експертний, кваліфікаційний, менеджеристський, стадіальний та соціокультурний*. Вони представлені полярним (знання/цінності, функціонування/зростання, автономія/контроль, дискурс зверху/знизу) або ступінчастим континуумом (де-, ре- або професіоналізація). За підставовим скалярном знання/цінності протилежними підходами виступають, з одного боку, *експертний, кваліфікаційний, менеджеристський*, де головна увага у професійному вдосконаленні НПП надається знанням, а, з іншого, – *соціокультурний*, де головним чином акцентуються цінності. Компромісним підходом є *стадіальний*, де збалансовано увагу до знань і цінностей у формуванні професійності й розвитку професіоналізму НПП. *Стадіальний* підхід обумовлює стиль координування ПсЗ персоналу в організації.

Інноваційні форми, методи й технології професійного розвитку в навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти.

Вирізняється *спрямовано-самоорганізаційна специфіка управління* ПЗ НПП, що має філософські витоки в гуманістично-суб'єктній концептуальній схемі професійного вдосконалення та стадіальному й соціокультурному підходах до розвитку професіоналізму. Як управлін-

ський процес *координація* може виступати функцією лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування. *Істотними ознаками координації* ПсЗ НПП в системі ПО є врахування спрямовано-самоорганізаційної та інших особливостей управління ПсЗ НПП; відповідність процесам, у першу чергу, лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування, функцією яких може виступати; доцільність і домірність узгодження через встановлення взаємозв'язку й людського контакту; врахування одиничного поділу сукупної праці в організації (спеціалізацією та кооперацією/департаменталізацією) з одночасним контролем тощо. *Координування* вважається звершенням акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності, тобто утіленням координації для досягнення мети.

*Науково-методичні засади координації та координування ПсЗ НПП* обіймають визначення основоположних понять, типів і кластерів залежностей, механізмів і базових способів координації, характерні риси стосункової координації, координації в системі ПО як структури-атрактора та координації ПсЗ НПП, що трансформуються в координуванні та його стилі залежно від обраної стратегії, способів, засобів, чинників і таке інше. Координування в системі ПО виступає центром тяжіння й резонатором управління професійним удосконаленням науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації, що розкриває бачення координації як структури-атрактора до переходів у якісно нові стани системи ППО. Точкою відліку таких перемін є ПсЗ НПП як інтегральна характеристика динаміки позитивних якісних змін індивідуального самотворення, що обіймає рефлексію та корелює з розширеним і новим професіоналізмом у розмаїтті постмодернових індивідуальних проявів.

## Література до четвертого розділу

1. Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ; ред. А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. - 161 с.
2. Аніловська Г. Я. Університетська освіта: навч. посіб. / Г. Я. Аніловська, Н. С. Марушко, Л. М. Томаневич.- Л.: «Магнолія 2006», 2009.-370 с.- ISBN 978-966-2025-78-1
3. Ануфрієва О.Л. Організація впровадження наукових результатів - головна умова ефективної підготовки молодих науковців ( у співавторстві з О.С. Снісаренко) // Проблеми освіти: наук.-метод.зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013.- Вип.76.- с. 102-107.
4. Ануфрієва О.Л. Оцінка готовності науково-педагогічних працівників до науково-дослідної роботи / О.Л. Ануфрієва // Освіта та розвиток обдарованої особистості: – К., 2013. – №5. – С. 40 – 45.
5. Бабин І., Ликова В. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. - [Електронний ресурс].
6. Бабин І.І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти //Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України .- 2009. -№ 2 (63).- С. 61-71.
7. Безруков И.В. Историко-мировоззренческие предпосылки оригинальной японской философии Нисида Китаро. // Философская компаративистика как видение мира: Материалы межвузовской конференции «Дни Петербургской философии». [С.-Петербург, ноябрь 2006 г.] / Научн. ред. А. С. Колесников. – СПб., 2007. – С. 153 - 160.
8. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009р.[Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main/php?query=education/higher>

9. Болтівець С.І. Підвищення кваліфікації фахівців // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 675 - 676.
10. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В.І. Бондар. – К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 191с.
11. Боришевський М. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
12. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
13. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М. : РАО, 2003. – 69 с.
14. Гриньова М.В. Педагогічні технології: теорія та практика: навчально-методичний посібник / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полт.держ. пед. ун-т. ім. В.Г. Короленка. – П., АСМІ: 2006. – 230 с.
15. Гузевич Д.Ю. Научная школа как форма деятельности / Д.Ю. Гузевич // Вопросы истории естествознания и техники. – 2003. – No 1. – С. 64–93.
16. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
17. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. - М. : РАУ, 1993. – 123 с.
18. Добров Г.М. Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность / Г.М. Добров, В.Е. Тонкаль, А.А. Савельев. – К. : Наук.думка, 1987. – 348 с.
19. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов.– Новокузнецк : Изд-во Института повышения квалификации, 2002. – 242 с.
20. Євтух М.Б. Педагогічна діяльність / М.Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 640.



21. Захарченко В.М. Впровадження національної рамки кваліфікацій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.tempus.org.ua](http://www.tempus.org.ua).
22. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
23. Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні (науковаконцепція) / Д. Д. Зербіно. – Львів :Євросвіт, 2001. – 208 с.
24. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): Учебное пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320 с.
25. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н.Л.Коломінський. - К.: МАУП, 1996. - 176 с.
26. Кулініч І.О. Психологія управління / І.О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – 292 с.
27. Луговий В.І. Європейські кваліфікаційні метарамки, стан розроблення та основні завдання щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій: концептуальний і нормативний аспекти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.tempus.org.ua](http://www.tempus.org.ua).
28. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? / П.В. Лушин . – К. : Наук. світ, 2007. – 2-е изд. – 207 с.
29. Мазаракі А. Єврофахівець, чи потрібно це Україні? // Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2008. – 12-19 берез. – № 12. – С.
30. Макагон Е.В. Подготовка педагога-исследователя в условиях последипломного образования : учебно-методическое пособие / Макагон Екатерина Викторовна. – Севастополь: Рибэст, 2008. – 240 с.
31. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
32. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

33. Мирская Е.З. Научная школа как форма организации науки / Е.З. Мирская // Науковедение. – 2002. – № 3 (15). – С. 8–24
34. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М. : АCADEMIA, 2004. – 318 с.
35. Н.М. Скоробагатько, Є.Р. Чернишова, Г.О. Штомпель]; За ред.. В.І. Саюк, Є.Р. Чернишової. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 144с.
36. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
37. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
38. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. - 156 с.
39. Олейник В.В. Профессиональный рост педагогических работников: организационно-педагогический аспект / В.В. Олейник, Л.И. Даниленко // Методист. - 2003. - № 3. - С. 2 - 5.
40. Організаційна модель навчання аспірантів за очно-дистанційною формою (комплект дидактичних матеріалів): навчальні програми дисциплін та спецкурси / [В.І. Саюк, О.Л. Ануфрієва, Н.Ю. Воляннюк, Н.В., Гузій,
41. Основи наукових досліджень: навчальний підручник / [В.І. Саюк, О.Л. Ануфрієва, Н.Ю. Воляннюк, Н.В. Гузій, Ю.С. Осокіна,
42. Панарина М.Л. К вопросу о выборе методов сбора информации при оценке качества социальных услуг / М.Л. Панарина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – Вып. 6 (1) – С. 82 - 88.
43. Педагогический профессионализм в современном образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (18-21 февр. 2009 г., г. Новосибирск) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. - Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2009 - 382 с.

44. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. 27.
45. Постанова «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
46. Про вищу освіту: Закон України. - <http://zakon.rada.gov.ua>.
47. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України. - <http://zakon.rada.gov.ua>.
48. Про освіту: Закон України. - <http://zakon.rada.gov.ua>.
49. Психологія управління в освіті : Курс лекцій та завдання навч. практикуму для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський [та ін.] ; АПН України, ЦППО. – К. : Валєвївна, 2006. – 160 с.
50. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. - № 1. – С. 20 - 25.
51. Пуховська Л.П. Розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції : наук.-метод. посіб. / Пуховська Л.П., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П. – К., УМО НАПН України, 2010. – 289 с.
52. Пуховська Л.П., Снісаренко О.С. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
53. Рибалка В.В. Професійний розвиток / В.В.Рибалка // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – с. 733.
54. Родный Н.И. Научные школы / Н.И. Родный // Природа. – 1972. – №12. – С. 84–88.
55. Романовський О.Г. Зміст і сутність педагогічної діяльності: Навч. посібник / О.Г.Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – 228 с.
56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.

57. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 101 - 108.
58. Руссол В. Професійний розвиток педагога в системі післядипломної освіти. Особливості навчання вчителів / В'ячеслав Руссол // Наша школа. – 2010. - № 12 (60). – С. 5 - 10.
59. Семиченко В.А. Психология деятельности. – К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с.
60. Семиченко В.А., Снісаренко О.С. Основи організації праці керівних кадрів вищої школи : навч. Посібник для слухачів очно-дистанц. Курсів підвищ. Кваліфікації кер. Кадрів вищої школи. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 192 с.
61. Снісаренко О.С. Від інноваційних форм до творчого наукового середовища (у співавторстві з О.Л. Ануфрієвою) // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип.80. – С. 165 – 172.
62. Степко М.Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу//Педагогіка і психологія: Вісник АПН України .- 2009. -№ 1 (62).- С. 34-39.
63. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>
64. Сухомлинський В.О. Поради про відвідування та аналіз уроків. Бесіда съома. / В.О. Сухомлинський // Розмова з молодим директором школи. - Вибр. тв. у 5-ти т. – Т. 4. - К. : Рад.шк., 1977. - С. 576 - 598.
65. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. в 5-ти томах. – Т. I. – С. 53 – 206.
66. Таланова Ж. В. Освітні та професійні кваліфікації в національній кваліфікаційній системі на найвищому рівні освіти / Ж. В. Таланова // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, про-

- гноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р. : у 2 ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. Ч. 1. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 206 с. – С. 173–181.
67. Таланова Ж.В. Докторський і постдокторський рівні рамки кваліфікацій: теоретико-методологічний аспект / Ж.В. Таланова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. - №4. – С.20-29.
  68. Теслюк В.М. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / В.М. Теслюк, П.Г. Лузан. – К. : НАКККіМ, 2011. – 304 с.
  69. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов / Б.Е. Фишман. – М.: МПГУ, 2002. – 266 с.
  70. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навч.посібник / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.
  71. Формування нукових шкіл. Українська школа фізичноїекономії / Л. Воробйова // ЕкономікаУкраїни. – 2008. – No 5. – С. 66–76.
  72. Храмов Ю.А. Наукові школи в НАН України / Ю.А. Храмов // Наука та наукознавство. – 2008. – No 4. – С. 122–133.
  73. Храмов Ю.А. Школы в науке / Ю.А. Храмов // Вопросы истории естествознания и техники. – 1982. – No 3. – С. 54–67.
  74. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти : моногр. : наук. вид. / Є. Р. Чернишова. — К. : Пед. думка, 2012. — 472 с.
  75. Школы в науке / С.Р. Микулинский , М.Г. Ярошевский, Г. Кребер , Г. Штейнер. – М. Наука, 1977. – 524 с.
  76. Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // Вища освіта України. – 2012. - № 3 (додаток 2). - С. 56 - 59.
  77. Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г.

- Штомпель // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар.наук.форуму, присвяч.пам'яті д-ра психол.наук, проф. Н.Л.Коломінського, м.Київ, 28 берез. 2007 р. / Редкол.: М.Ф.Головатий (голов.ред.) та ін. – К. : МАУП, 2007. – С. 174-181.
78. Штомпель Г.О. Провідні моделі підвищення кваліфікації та їхні філософські витоки / Г.О. Штомпель // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 242 - 248.
79. Штомпель Г.О. Професійне зростання фахівця: основне джерело, стадії та ознаки / Г.О.Штомпель // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. - № 1. –С. 45 - 52.
80. Штомпель Г.О. Професійне зростання як місія в стратегії керування післядипломною освітою / Г.О. Штомпель // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства. Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ.конференції 16-18 жовтня 2003 р. – Херсон: ХДУ, 2003. – С. 197 - 200.
81. Штомпель Г.О. Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом / Г.О. Штомпель // Спецкурси з підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів системи освіти – К.: ЦППО, 2006. – С. 40 - 59.
82. Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С.160 – 180.
83. Штомпель Г.О. Сучасний менеджеризм і координація професійного зростання в освітній організації / Г.О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2010. - № 14. – С. 216 - 232.
84. Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С.52 - 58.
85. Щербина В.В. Теория организаций как общая управленческая дисциплина / В.В. Щербина // Личность. Культура. Общество. - 2007. - Т. IX. - № 1. - С.182 - 203.
86. Ю.С. Осокіна, Н.М. Скоробагатько, Є.Р. Чернишова, Г.О. Штомпель]; За ред.. В.І. Саюк, Є.Р. Чернишової. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 164с.

87. Adler P. Professional work: The emergence of collaborative community / P.Adler, S.Kwon, & C.Heckscher // *Organization Science*. – 2008. – Vol. 19. - # 2. - P. 359 – 376.
88. Amudsen Ch. Are we asking the right questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education / Ch.Amudsen, M.Wilson // *Review of Educational Research*. – 2012. – Vol. 82. - # 1. – P. 90 - 126.
89. Bourne L. Stakeholder Relationship Management. A Maturity Model for Organizational Development / L. Bourne. – London: Gower, 2009. – 242 p.
90. Brenner N. New State Spaces: Urban Governance and the Rescaling of Statehood / Neil Brenner. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 351 p.
91. Bush T. Theories of Educational Management. The National Council of Professors of Educational Administration. Connections module: m13867 / T. Bush. – NCPAEA, 2006. - 25 p. - Режим доступа : <http://cnx.org/content/m13867/latest/>.
92. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society» (Salzburg, 3-5 February 2005). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg\\_Conclusions.1108990538850.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf).
93. Cook S.D. N. Navigating the Eternally Unfolding Present: Toward an Epistemology of Practice / S.D. Noam Cook, Henrik Wagenaar // *The American Review of Public Administration*. – 2012. – 42 (1). – P. 3 - 38.
94. Craig Ch.J. Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers / Ch.J.Craig, V.Ross // *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. - The USA : SAGE Publications, Inc., 2008. – Режим доступа : [http://www.sage-ereference.com/hdbk\\_curriculum/.html](http://www.sage-ereference.com/hdbk_curriculum/.html).
95. Crowston K.J. Coordination theory and its application in HCI. Paper 485 / K.J. Crowston, J.Rubleske, and J.Howison. - Institute for Software Research. – 2006. – 39 p. - Режим доступа : <http://repository.cmu.edu/isr/485>.
96. Darling-hammond L. Professional development for teachers. Setting the Stage for Learning from Teaching / L. Dar-

- ling-hammond. - Santa Cruz, CA : The Center for the Future of Teaching & Learning, 1999. - 20 p.
97. Developmental Theories through the Life Cycle / Ed. by prof. Sonia G. Austrian. – N.Y. : Columbia University Press, 2008. – 440 p.
  98. Doctoral Programs in Europe and Ukraine: Proceedings of the International Conference / V. Morenets, Ed. – K.: PULSARY university publishing house, 2007.
  99. Evans L The professional status of educational research: professionalism and developmentalism in 21st century working life / L. Evans // British Journal of Educational Studies. – 2013. – 61 (4). – P. 471- 490.
  100. Evans L. Amanda’s tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development / L.Evans // Professional Development Today. – 2013. -15 (3). – P. 24 - 30.
  101. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P. 20 - 38.
  102. Evans L. The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper/ L. Evans. - British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37 - # 5. – P. 851 - 870.
  103. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406 - 422.
  104. Evetts J. Professionalism beyond the nation-state: international systems of professional regulation in Europe / J. Evetts // International Journal of Sociology and Social Policy. - 1998. - # 18 (1112).- P. 47 - 64.
  105. Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H.Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.
  106. Follett M.P. Freedom & Co-ordination: Lectures in Business Organization / Edited and with an introduction by Lionel Urwick. - London : Management Publications Trust, 1949. - 89 p.



107. Gittell J.H. Coordinating mechanisms in care provider groups: Relational coordination as a mediator and input uncertainty as a moderator of performance effects / J.H. Gittell // *Management Science*. – 2002. – Vol. 48. – P. 1408 – 1426.
108. Gittell J.H. Relational Coordination: Guidelines for Theory, Measurement and Analysis / J.H. Gittell. - Waltham, Massachusetts : Brandeis University, 2011. – 92 p. - Режим доступа : [http://rerc.brandeis.edu/downloads/Relational\\_Coordination\\_Guidelines\\_8.pdf](http://rerc.brandeis.edu/downloads/Relational_Coordination_Guidelines_8.pdf).
109. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.
110. Gong J. Governance / J. Gong. // *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. - The USA : SAGE Publications, 2006. - Режим доступа : [http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article\\_n251.html](http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n251.html).
111. Hargreaves A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning / A. Hargreaves // *Teachers and Teaching: History and Practice*. – 2000. - Vol. 6. - No. 2. – P. 151 -182.
112. Havighurst R.J. Developmental tasks and education / Robert J. Havighurst. - New York : Longman, 1982. – 119 p.
113. Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / Eric Hoyle // *London Educational Review*. -1974. - # 3 (2). – P. 13 - 19.
114. Jessop R. Theorizing Socio-Spatial Relations / B.Jessop, N.Brenner, and M.Jones // *Environment and Planning D: Society and Space*. – 2008. – Vol. 26. P. 386 - 401.
115. Karpiński A. J. Słownik pojęć filozoficzno – socjologicznych / A.J.Karpiński – Gdańsk : Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji, 2006. – 255 s.
116. Ladson-Billings G. Curriculum and Cultural Diversity / G.Ladson-Billings, K.Brown // *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. - The USA : SAGE Publications, Inc., 2008. – Режим доступа : [http://www.sage-ereference.com/hdbk\\_curriculum/.html](http://www.sage-ereference.com/hdbk_curriculum/.html).

117. Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston. // *ACM Computing Surveys*. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - P. 87 - 119. McDonald I. *Systems Leadership: Creating Positive Organisations* / I. MacDonald, C. Burke, K. Stewart. - Aldershot, England; Burlington, USA : Ashgate Publishing, 2006. - 291 p.
118. McIntyre D. The profession of educational research / D. McIntyre // *British Educational Research Journal*. – 1997. – Vol. 23. - # 2. – P.127 - 140.
119. Milana M. Konceptualizace professionalism u vzdělavatelů dospělých. Conceptualizing professionalism among teachers of adults / M. Milana, O. Skrypnik // *Studia paedagogica*. – 2012. – 17 (1). – S. 113 – 128
120. Noordegraaf Mirko. From “Pure” to “Hybrid” Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains / M. Noordegraaf // *Administration & Society*. – 2007. - # 39. – PP. 761 - 785.
121. Patrick F. Challenging the ‘New Professionalism’: from managerialism to pedagogy? / Fiona Patrick, Christine Forde & Alastair McPhee. – *Journal of In-service Education*. – 2003. – Vol. 29. - # 2. – P.237 - 253.
122. Pearson M. Research training and supervision / M. Pearson, A. Brew // *Studies in Higher Education*. – 2002. – Vol. 27. - # 2. – P. 135 - 150.
123. Pfadenhauer M. (2006) Crisis or decline? problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism / M. Pfadenhauer // *Current Sociology*. – 2006. - 54 (4). – P. 565 - 578.
124. Ponder G. *Teacher Education Curriculum, Professional Development* / Ponder G., Maher M., Adams M. // *Encyclopedia of Curriculum Studies*. – The USA : SAGE Publications, Inc., 2010. – Режим доступа : <http://www.sage-ereference.com/curriculumstudies/.html>.
125. Pratte R. Teachers, professionalism, and craft / R. Pratte, J. L. Rury // *Teachers College Record*. – 1991. – Vol. 93. - # 1. – P. 59 - 72.
126. *Professionalism and Pedagogy: A Contemporary opportunity* / Ed. by A. Pollard. – L. : TLRP, 2010. – 36 p.

127. Professionalism and the role of professional bodies. A stimulus paper from the Institute for Learning. April 2009. Version 1.0 Режим доступа : [http://www.ifl.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0005/5981/Professionalism-and-Prof-Bodies.pdf](http://www.ifl.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/5981/Professionalism-and-Prof-Bodies.pdf).
128. Robbins B. Secular vocations: intellectuals, professionalism, culture / Bruce Robbins. – L. : Verso, 1993. – 263 p.
129. Sachs J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes / J. Sachs // Journal of Education Policy. – 2001. - 16 (2). – P. 149 – 161.
130. Shon Ch.K. Teacher Professionalism / Christopher K. Shon // Faculty Publications and Presentations. - 2006. - Paper 46. - Режим доступа : [http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/46](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/46).
131. Snoek M. The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators / Marco Snoek, Anja Swennen & Marcel van der Klink // Professional Development in Education. – 2011. – Vol. 37. - # 5. – P. 651 – 664.
132. Sociology of Organizations: Structures and Relationships / Ed. by M. Godwyn and J.H. Gittell. – London : Rise Forge Press, an Imprint of SAGE Publications, Inc., 2012.- 768 p.
133. Svensson L. G. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data / L.G. Svensson // Current Sociology. – 2006. - 54 (4). – P. 579 – 593.
134. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bologna2009benelux.org>.
135. The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / Ed. by K.Anders Ericsson, N.Charness, P.J. Feltoovich et al. - Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 918 p.
136. The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment. - Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2005. - 32 p.

137. THE PEOPLE Work Programme 2012. European Commission C(2011)5033 of 19 July 2011. - 74 p. - Режим доступа: [http://www.fp7.org.tr/tubitak\\_content\\_files//2012MarieCurieWorkProgram.pdf](http://www.fp7.org.tr/tubitak_content_files//2012MarieCurieWorkProgram.pdf).
138. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
139. Tompkins, J.B. Organizational Theory & Public Management. – The U.S.A.: Thomson Learning, Inc. (Wardsworth), 2005. – 416p.
140. Тихомиров А. А. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А.А. Тихомиров, У.Д. Спенглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. - № 2. - С. 71 - 98.
141. van Fenema P.C. Paradigm Shifts in Coordination Theory. [Submission # 13695] / P.C. van Fenema, B.Pentland , and K. Kumar. - New Orleans : the Academy of Management Annual Meeting, 2004. – 33 p. - Режим доступа : [http://www.academia.edu/3046826/Paradigm\\_shifts\\_in\\_coordination\\_theory](http://www.academia.edu/3046826/Paradigm_shifts_in_coordination_theory).
142. Wagenaar H. Understanding policy practices: action, dialectic and deliberation in policy analysis/ H./ Wagenaar, S.D.N. Cook // Deliberative policy analysis: understanding governance in the network society [Ed.by M. A. Hajer and H. Wagenaar]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – P. 139 – 171.
143. Webb R. Comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland / K. Webb, G. Vulliamy, S. Hamalainen, A. Sarja, E. Kmonen, R.A. Nevalainen. // Comparative Education. – 2004. – Vol. 40. – Is.1. – P. 83-107.
144. Weinberg D.B. Coordination between formal providers and informal caregivers / D.B. Weinberg, W.Lusenhop, J.H. Gittel, & C.Kautz // Health Care Management Review. – 2007. – Vol. 32. - # 2. – P. 140 - 150.
145. Whitty G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic / G. Whitty // Exploring professionalism [Ed. by B.Cunningham]. – London : Bedford Way Papers, 2008. – P. 28-49.

## ПІСЛЯМОВА

Нинішній етап розвитку суспільства характеризується ускладненням зовнішнього середовища функціонування системи національної освіти, різким зростанням темпів суспільних змін, посиленням зовнішнього впливу та конкуренції на світових ринках. Питання інтелектуального освоєння соціального простору та його цінностей, формування інтелектуального капіталу національної системи освіти, розв'язання протиріччя між людиною, суспільством та економікою є вирішальними у визначенні та науковому обґрунтуванні показників розвитку соціального простору в Україні на початку ХХІ ст.

Світового досвід реалізації трансформаційних процесів в напрямі формування кадрового потенціалу ВНЗ пов'язано з переходом розвинутих країн на новий рівень розвитку, що характеризується інтелектуалізацією професійної діяльності людини. Суспільний прогрес пов'язан з теорією соціального розвитку, що в загальному плані спрямовано на розвиток суспільства. За цих умов одним із напрямів розвитку національного кадрового потенціалу в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції стало формування в економіках провідних країн світу нового механізму саморозвитку — національних інноваційних систем. Розвиток освітніх процесів і систем зумовлює пошук нових резервів і шляхів підвищення їх ефективності, що потребує більш потужного забезпечення.

Визначення концептуальних основ розвитку кадрового потенціалу сучасних ВНЗ є принципово важливим для розуміння наукового і практичного аспектів його формування, визначення ролі та місця в розв'язанні суспільно значущих проблем з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Розроблення цих основ ґрунтується на результатах фундаментальних наукових досліджень змістового і функціонального визначення таких категорій, як потенціал, людський капітал, інтелектуальний капітал, кадровий потенціал, соціальний капітал.

Система освіти, як один із соціальних інститутів, виконуючи замовлення суспільства й окремих соціальних груп, впливає на соціалізацію суспільства, зокрема на процеси комунікації й самореалізації людини у сфері її продуктивної професійної діяльності. Сучасний етап розвитку системи ППО характеризується інтеграцією освітньої діяльності у європейський і світовий інформаційний простір, що актуалізує зміцнення її активної позиції щодо формування кадрового потенціалу як стратегічного кадрового ресурсу розвитку системи вищої освіти.

Результати дослідження сучасних напрямів формування національного кадрового потенціалу в умовах відкритості освітніх систем є основою для виявлення й узагальнення особливостей формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО, а саме: рівень взаємовпливу інтеграційних процесів; специфіка глобальних освітніх процесів у межах нової моделі реформування та реструктуризації системи вищої освіти; забезпечення самореалізації кожної особистості з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин (соціальних, економічних, політичних, духовних, екологічних) тощо.

Проте основною особливістю формування кадрового потенціалу цих навчальних закладів є специфіка професійної діяльності їх персоналу, зокрема тієї його частини, що забезпечує підвищення професійного рівня працівників освітньої галузі в розвиненому навчальному середовищі. Поєднання об'єктивності і суб'єктивності в управлінні окремими складовими системи ППО акцентує увагу саме на забезпеченні самореалізації як працівників освітньої галузі, так і науково-педагогічних працівників навчальних закладів з урахуванням рівня розвитку суспільних відносин.

Основною проблемою у сфері нормативно-правового забезпечення в системі ППО є відсутність системного підходу до розроблення необхідного нормативно-правового забезпечення, функціонування якого спрямовано на формування, розвиток та ефективне використання ка-

дрового потенціалу освітньої галузі. Технології, методи й форми, процедури підготовки науково-педагогічних працівників системи ППО становлять важливу частину як корпоративної культури, так і загальної культури суспільства.

Сучасними напрямками формування національного кадрового потенціалу в контексті стратегії європейської освітньої інтеграції є: орієнтація на людські ресурси, регулювання професійної поведінки сучасного працівника, розвиток мотиваційних процесів, зміна соціально-психологічних стосунків між працівниками, гуманізація професійної діяльності працівників, зростання самостійності ВНЗ й самодостатності особистості, усвідомлення законів системно-циклічної динаміки розвитку суспільства, вироблення та втілення у практику життя національної ідеї філософії людиноцентризму тощо.

Важливим аспектом формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як розв'язання проблеми педагогічної науки і практики є дотриманням загальноприйнятих дидактичних принципів якісного навчання з урахуванням раціональне співвідношення соціальних реформ у сфері надання освітніх послуг та здобутків розвитку національної педагогіки – залучення чинників, вплив і вагомість яких у розвитку науково-педагогічного капіталу системи ППО є ключовою.

Насамперед, — це людський потенціал і методи його формування та використання з урахуванням особливостей професійної діяльності і впливу зовнішнього середовища. Кожен навчальний заклад системи ППО як соціально-педагогічна система не є виключенням інтенсифікації такого напрямку досягнення стратегічної мети свого функціонування. Саме від забезпечення комфортних умов співпраці адміністрації та науково-педагогічних працівників цих закладів залежить ефективність й якість надання освітніх послуг працівникам освітньої галузі у напрямі підвищення їх професіоналізму.

У цьому контексті важливим напрямом успішного національного розвитку є вдосконалення підготовки

науково-педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічної системи, що забезпечує конкурентоспроможність технологічних, етичних, культурних та соціальних аспектів функціонування ВНЗ.

*Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічна проблема узгоджується із загальною метою їх розвитку як соціально-педагогічних систем* — створення такої системи підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників, функціонування якої має забезпечити конкурентоспроможний професійний рівень їх діяльності та спрямовано на розвиток та самореалізацію кожної особистості через задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб. Відповідно і підготовку науково-педагогічних кадрів цих навчальних закладів доцільно розглядати як досягнення стратегічної мети їх розвитку через функціонування складової *соціально-педагогічної системи*, що актуалізує проблему педагогічної взаємодії в цій складовій.

Сутність і структуру персоналу навчальних закладів системи ППО визначають основні напрями, мета, стратегія та завдання підготовки науково-педагогічних кадрів. Зміст такої підготовки детермінується стадією розвитку навчальних закладів системи ППО. За цих умов особливій уваги потребує розвиток професіоналізму персоналу, зокрема науково-педагогічних працівників, упровадження нових освітніх систем на основі *компетентнісного підходу*, забезпечення якості освіти через високий рівень сформованості творчого потенціалу з урахуванням особливостей формування освітнього потенціалу ВНЗ ППО.

Закономірності як імпліцитні регулятивні норми підготовки науково-педагогічних працівників досліджено нами на засадах еволюції природничих та суспільних систем і в ситуації конкретної педагогічної системи — післядипломної — розкрито взаємозв'язок *загальних* (залежності розвитку й ефективності змісту підготовки від ступеня відкритості; періодичного еволюційного по-



штовху змісту підготовки; співвідношення випадкового й закономірного у змісті), *часткових* (взаємозв'язок у змісті підготовки науково-педагогічного та особистісного досвіду; взаємодоповнюваність теоретичного аналізу та емпіричного узагальнення; домінування асиметрії у змісті) та *специфічних* (на рівні магістратури, аспірантури, докторантури – визначена сукупність норм і положень, що евристично та логічно описана у змісті освіти; на рівні підвищення кваліфікації, стажування – варіативність змісту підготовки від індивідуального розвитку особистості) закономірностей формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників.

Встановлено, що *принципи* як вимоги до розгортання знання в систему, виконуючи логічну та методологічно-евристичну функції, виступають елементами науково-педагогічного знання, забезпечують інструментальний контроль за формуванням змісту підготовки науково-педагогічних працівників на *інституційному, системогенетичному та спеціальному* рівнях.

Зреалізованість закономірностей та принципів уможливується за певних *організаційно-педагогічних умов*, що досліджено як нормативне прагматичне тло. Доведеними необхідними та достатніми умовами є: диверсифікація змісту навчальних програм та форм підготовки науково-педагогічних кадрів; використання коучингових технологій; розвиток творчих наукових колективів і наукових шкіл; мобільність майбутніх наукових кадрів; безперервність освіти.

Гносеологічним підґрунтям науково-теоретичного пізнання професійної діяльності науково-педагогічних працівників в умовах розвитку новоєвропейської науки та техніки став *компетентнісний підхід*, концептуалізація якого здійснена через аналіз сукупностей компетентностей сучасного викладача післядипломної освіти.

Отже, в дослідженні реалізовано комплексний підхід до розв'язання проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням суспільно значущих чинників розвитку їх

професіоналізму, ґрунтуючись на ідеях філософії людиноцентризму. Реалізація такого підходу з урахуванням ідей філософії людиноцентризму сприятиме досягненню педагогічно значущого результату професійної діяльності персоналу навчальних закладів.

## Відомості про авторів

***Ануфрієва Оксана Леонідівна***, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач аспірантурою та докторантурою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

***Гузій Наталія Василівна***, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

***Ляхоцький Володимир Павлович***, доктор історичних наук, професор, директор наукової бібліотеки ДВНЗ НАПН України.

***Регейло Ірина Юрійівна***, кандидат педагогічних наук, начальник науково-організаційного відділу Президії НАПН України.

***Саяк Валентина Іванівна***, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти економіки та маркетингу Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

***Скрипник Марина Іванівна***, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

***Снісаренко Ольга Степанівна***, кандидат педагогічних наук, доцент сектору організаційного супроводу наукових досліджень відділу науково-організаційної роботи.

***Чернишова Євгенія Родіонівна*** – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор – проректор з наукової та науково-методичної роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

***Чернишова Марія Олександрівна***, старший викладач кафедри економіки та управління персоналом, аспірант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

***Штомпель Георгій Олександрович***, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Науково-дослідного інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.



*Наукове видання*

ЧЕРНИШОВА Євгенія Родіонівна  
ГУЗІЙ Наталія Василівна  
ЛЯХОЦЬКИЙ Володимир Павлович  
АНУФРІЄВА Оксана Леонідівна  
РЕГЕЙЛО Ірина Юріївна  
САЮК Валентина Іванівна  
СКРИПНИК Марина Іванівна  
СНІСАРЕНКО Ольга Степанівна  
ЧЕРНИШОВА Марія Олександрівна  
ШТОМПЕЛЬ Георгій Олександрович

ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:  
ЗМІСТ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ, ТЕХНОЛОГІЇ

Редактор — *Отрішко В. І.*  
Коректор — *Івашень Л. Є.*  
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*  
Упорядник — *Кашубовська І. С.*

Здано до склад. 17.09.2014 р. Підп. до друку 27.10.2014 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 10,00. Наклад 300 прим.

Державний вищий навчальний заклад  
«Університет менеджменту освіти» НАПН України  
вул. Артема, 52-А, м. Київ, 04053. т.: (044) 484-10-96.  
e-mail: [rector@umo.edu.ua](mailto:rector@umo.edu.ua)

Надруковано СПД-ФО Рудник В. А.  
Україна, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 139