

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

**ВІДКРИТА ОСВІТА:
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ТА МЕНЕДЖМЕНТ**

Київ – 2018

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 3 від 20 червня 2018 р.*

Рецензенти:

- Гуржій А. М.** – доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Дмитренко Г. А. – доктор економічних наук, професор;
Щербак О. І. – доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент НАПН України

Авторський колектив

Н. Г. Ничкало (передмова), А. О. Молчанова (біографічний нарис, глосарій), Н. І. Клокар (1.1), М. О. Кириченко (1.2), В. В. Олійник (1.3), О. М. Отич (1.4), А. В. Василюк (1.5), А. М. Зубко (1.6), М. О. Дей (1.7), Т. М. Сорочан (2.1), В. В. Сидоренко (2.2), В. І. Бондар (2.3), В. І. Ковальчук (2.4), Л. М. Оліфіра (2.5), М. І. Скрипник (2.6), І. Л. Сіданіч (2.7), П. В. Лушин (3.1), О. І. Бондарчук (3.2), Л. М. Карамушка (3.3), О. В. Брюховецька (3.4), М. В. Братко (4.1), О. Л. Ануфрієва, О. С. Снісаренко (4.2), Т. С. Кравчинська (4.3), Л. М. Капченко, Р. М. Капченко (4.4), О. М. Самойленко, О. О. Самойленко (4.5), О. В. Котенко (4.6), С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, С. В. Антощук (4.7), Л. М. Сергєєва (5.1), З. В. Рябова (5.2), І. І. Драч (5.3), Г. М. Тимошко (5.4), І. М. Андрощук (5.5).

Редакційна рада

М. О. Кириченко (голова), Л. М. Сергєєва (заст. голови), Н. І. Клокар (заст. голови), О. І. Бондарчук, З. В. Рябова, В. В. Сидоренко, Т. М. Сорочан

Редакційна колегія

Л. М. Сергєєва, Т. М. Сорочан, О. І. Бондарчук, І. І. Драч, О. Л. Ануфрієва, А. О. Молчанова, Л. М. Оліфіра.

В - 42 Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : кол. монографія / за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. — Київ : Інтерсервіс, 2018. — 440 с.

Наукове видання з нагоди ювілейної дати із дня народження видатного вченого, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України В. В. Олійника підготовлено ученими, науковцями й дослідниками – членами його наукової школи. Автори розкривають сучасні наукові підходи, тенденції, напрями, умови та технології поширення принципів відкритої освіти. Йдеться про відкриття усіх сторін освітнього процесу, про об'єктивність якості освіти для суспільства, роботодавців, здобувачів освіти, оскільки сучасність потребує об'єднання фахівців різних галузей знань задля здійснення значних змін в русі відкритої освіти.

Видання адресоване науковцям, докторантам, аспірантам, магістрантам працівникам освітніх закладів та установ.

Open Education: Innovative Technologies and Management: Col. monograph / by scientific editing M.O. Kyrychenko, L.M. Sergeyeva. – Kyiv: Interservice, 2018. – 440 p.

This scientific publication on the occasion of the anniversary date of the birth of the outstanding scientist, doctor of pedagogical sciences, professor, active member of the National Academy of Sciences of Ukraine, V.V.Oliynyk was prepared by scientists, scientists and researchers – members of his scientific school. The authors disclose modern scientific approaches, trends, directions, conditions and technologies of the spread of principles for open education. It is about the opening of all aspects of the educational process, the impartiality of the quality of education for society, employers and educators, since the present requires the unification of specialists from different fields of knowledge in order to make significant changes in the direction of open education. The publication is addressed to researchers, doctoral candidates, postgraduate students, and graduate students in educational institutions and establishments.



До 70-річчя від дня народження

***Віктора Васильовича
Олійника,***

доктора педагогічних наук,
професора, дійсного члена
НАПН України, заслуженого
працівника освіти України

ЗМІСТ

Передмова	Життя в освіті і для освіти Української держави	6
Біографічний нарис	Шлях до відкритої освіти	9
Розділ 1.	Відкрита освіта в інформаційному суспільстві	15
1.1.	Освіта дорослих як складова наукової школи академіка Віктора Олійника	15
1.2.	Методологічні основи формування ідеології інформаційного суспільства XXI століття	22
1.3.	Роль та місце відкритої освіти в інформаційному суспільстві ..	31
1.4.	Проблеми і перспективи розвитку освіти в Україні у контексті глобальних викликів інформаційного суспільства	44
1.5.	Модель відкритої освіти: «знання під діяльність»	51
1.6.	Особливості післядипломної педагогічної освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства	62
1.7.	Міжнародно-правове регулювання відкритої освіти	76
Розділ 2.	Інноваційний розвиток відкритої освіти дорослих	82
2.1.	Технології освіти дорослих у вимірі трансформації професіоналізму фахівців	82
2.2.	Розвиток акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи в суспільстві, яке навчається	102
2.3.	Історична місія і покликання учителя Нової української школи ...	129
2.4.	Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства	133
2.5.	Диверсифікація неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників в умовах відкритої післядипломної освіти	157
2.6.	Сучасні парадигмальні координати дослідження відкритої післядипломної освіти	170
2.7.	Управління впровадженням духовно-морального компонента відкритої освіти	184
Розділ 3.	Психологічний аспект відкритої післядипломної освіти ...	192
3.1.	Деформація і деформалізація освітнього простору в умовах відкритої післядипломної освіти: екофасилітативний підхід	192
3.2.	Технологія формування психологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу в умовах відкритої післядипломної освіти	197
3.3.	Роль організаційної культури у подоланні негативних психічних станів персоналу освітніх організацій	210
3.4.	Організаційно-психологічні умови розвитку професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах відкритої освіти	222
		237

Розділ 4. Інноваційні технології у практиці відкритої освіти	
4.1. Освітнє середовище закладу вищої освіти як провідний чинник відкритої освіти	327
4.2. Інноваційність та цілісність у практичній підготовці докторів філософії	249
4.3. Реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження концепції «Нова українська школа»	265
4.4. Професійне навчання дорослих: андрагогічний аспект	276
4.5. Педагогічні основи застосування відкритих освітніх ресурсів в освіті магістрів	288
4.6. Реалізація нової стратегії підготовки вчителя початкової школи: українські реалії, світовий досвід	300
4.7. Електронна кафедра: технології та інструменти розвитку	312
Розділ 5. Освітній менеджмент у системі відкритої освіти	323
5.1. Ринок освітніх послуг та сервісна логістика в освіті	323
5.2. Маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості надання освітніх послуг	335
5.3. Закономірності та функції в дослідницького лідерства в сучасному університеті	348
5.4. Вектори розвитку організаційної культури керівника в умовах відкритої освіти	358
5.5. Самоменеджмент професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща	371
Глосарій	385
Список використаних джерел	398
Авторський колектив	438

ЖИТТЯ В ОСВІТІ І ДЛЯ ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

(ПЕРЕДМОВА)

У більшості вчених, які належать до академічної науково-педагогічної спільноти нашої держави, свої багатолітні стежини й шляхи торувалися роками й десятиліттями. Їм притаманні і здобутки, і прорахунки, і творче натхнення і розчарування, і педагогічне щастя і наполеглива інноваційна хода на ниві освіти і педагогічної науки України.

Не є винятком науково-педагогічна доля дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Віктора Васильовича Олійника. Його педагогічна стежина розпочалася у Тарасівській загальноосвітній школі Києво-Святошинського району на Київщині. Педагоги цієї школи, які дуже любили сільських дітей, серед них Олена Степанівна Дубинчук і Людмила Олександрівна Хлебнікова (пізніше вони були запрошені на роботу в Науково-дослідний інститут педагогіки) зуміли розгледіти, відчутти й підтримати педагогічні устремління активного, креативного й наполегливого учня Віті Олійника. Він не лише гарно навчався, а й був постійним учасником художньої самодіяльності, шкільного драматичного театру, брав участь у різних конкурсах і змаганнях.

Після закінчення сільської школи — навчання в Київському міському профтехучилищі № 43, перший трудовий крок — фрезерувальник на заводі імені Артема. Так юнак розпочинав свою трудову діяльність, як і десятки тисяч випускників середніх шкіл шестидесятих років минулого століття. Для вступу до інституту чи університету потрібен був виробничий стаж впродовж двох років. Віктор Васильович став студентом Київського педагогічного інституту імені М. Горького (нині — Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), добре знаючи професійно-технічну освіту, як говориться, зсередини, пройшовши профтехівську школу «руки, що творить» (за Т. В. Новацьким). Вчитель середньої школи № 199 м. Києва, а потім служба в армії — це був етап життєвого випробування на витривалість і готовність до служіння українській освітянській ниві впродовж понад чотирьох десятиліть. Від методиста Республіканського учбово-методичного кабінету трудового навчання і професійної орієнтації Міністерства народної освіти Української РСР — до директора Республіканського учбово-методичного кабінету Державного Комітету професійно-технічної освіти Української РСР, начальника відділу цього важливого відомства — це також була серйозна школа професійного зростання, усвідомлення надзвичайно важливої ролі професійно-технічної освіти в соціально-економічному розвитку держави.

Упродовж багатьох років Віктор Васильович методологічно зростав й формувався як вчений в галузі теорії і методики професійної освіти. Молодший науковий співробітник, аспірант, старший науковий співробітник відділу професійно-технічної освіти Науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства народної освіти Української РСР — це була надзвичайно цінна життєва і наукова школа. Кандидатську дисертацію «Система впровадження передового виробничого досвіду в практику роботи середніх профтехучилищ» він захистив у 1988 році. Видатний вчений в цій галузі, засновник виробничої педагогіки як субдисципліни педагогічної науки академік С. Я. Батишев високо оцінив практичний досвід і науковий доробок молодого вченого, кваліфікувавши його як зрілого й перспективного дослідника проблем професійної педагогіки. Він не помилився у своєму прогнозі щодо науково-педагогічної долі свого учня.

Упродовж майже тридцяти років Віктор Васильович високопрофесійно, творчо й соціально відповідально працює в системі післядипломної педагогічної освіти. Вихід у 2003 р. монографії «Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних

працівників профтехосвіти», а у 2004 р. — захист докторської дисертації на тему «Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти», напрацьовані й експериментально перевірені концептуальні підходи стали надійним методологічним фундаментом подальшої його науково-професійної діяльності як ректора ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Віктор Васильович Олійник — справжній професіонал, становлення і методологічний розвиток якого відбувалися в процесі багатолітніх наукових пошуків. Завдяки його творчій і наполегливій праці як дослідника у закладах післядипломної педагогічної освіти нашої держави впроваджуються нестандартні підходи і технології, що впливали й нині впливають на підвищення якості підготовки керівників закладів освіти до ефективної управлінської діяльності в нестабільних умовах сучасності.

Виклики і загрози сучасної доби, входження системи освіти України у загальноєвропейський і світовий простір об'єктивно зумовлюють дослідження вченого, спрямовані на розроблення й запровадження системи відкритої освіти. Адже вона забезпечує адаптацію цієї системи до європейських стандартів, що сприяє формуванню інтелектуальної духовно багатой і розвиненої особистості, здатної до життєдіяльності в е-середовищі.

Віктор Васильович є автором й ініціатором запровадження дистанційного навчання, спрямованого на модернізацію системи післядипломної педагогічної освіти. Вчений переконаний, що інновації в освіті сприяють створенню комплексу необхідних умов для розвитку України як демократичної держави та формуванню громадянського суспільства, найголовнішим пріоритетом якого є створення умов для підвищення інтелектуального потенціалу держави.

З участю академіка В. В. Олійника здійснювалася підготовка проектів законів України «Про вищу освіту», «Про освіту» тощо. Він є ініціатором і засновником Науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти» (2009 р.) та Українського відкритого університету післядипломної освіти (2015 р.). Ці інноваційні соціальні інститути працюють над створенням і впровадженням сучасних стандартів післядипломної освіти педагогічних, науково-педагогічних й управлінських кадрів, нових моделей неперервного професійного розвитку різних категорій педагогічних працівників на основі мережевої й інших освітніх технологій.

Наукова школа вченого, заснована у 1999 році, здійснює плідну науково-дослідну діяльність. Ключова проблема досліджень — теорія і практика післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства. Під його науковим керівництвом і за наукового консультування захищено 15 кандидатських і 8 докторських дисертацій. Прогностичне значення мають обґрунтовані наукові засади сучасної післядипломної педагогічної освіти, методологічні підходи до управління професійним розвитком педагогічних і управлінських кадрів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти; теорія та методика очно-дистанційного навчання педагогічних і керівних кадрів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти; розроблення теоретико-методичних підходів до організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти та оцінювання результатів у постдипломний період на основі принципів ECTS. Головний редактор журналів «Післядипломна освіта в Україні», «ScienceRise: Pedagogical Education», збірника наукових праць «Вісник післядипломної освіти», заступник головного редактора електронного наукового фахового видання «Інформаційні технології і засоби навчання», член наукової ради «Польсько-Українського вісника».

Академіку В. В. Олійнику належить пріоритет у розкритті нагальних проблем, пов'язаних з життєвою необхідністю кадрів освіти щодо неперервного фахового зростання в контексті змін, зумовлених проведенням широкомасштабних суспільних реформ, розробленням інноваційних підходів до розвитку здібностей освітян, підготовки лідерів, здатних до пошуку і фахового самовдосконалення, посиленням ролі закладів післядипломної педагогічної освіти у модернізації освітньої системи країни — так оцінив творчий доробок вченого директор Інституту проблем виховання НАПН України, дійсний член НАПН України І. Д. Бех, рекомендуючи у 2010 р. В. В. Олійника академіком НАПН України.

Результати наукового пошуку В. В. Олійника регулярно висвітлюються у фахових педагогічних виданнях України, Білорусі, Казахстану, Польщі, а також у педагогічній пресі.

В. В. Олійник очолює спеціалізовану вчену раду по захисту докторських дисертацій із спеціальностей 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти та 13.00.06 — теорія і методика управління освітою, є членом спеціалізованої вченої ради Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Науково-педагогічна діяльність В. В. Олійника впродовж майже двох десятиліть тісно пов'язана з Відділенням професійної освіти і освіти дорослих (до 2007 р. — Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти). Член-кореспондент НАПН України — з 2007 року, дійсний член (академік) НАПН України (з 2010 р.) активно сприяє впровадженню результатів досліджень у структурних підрозділах Університету менеджменту освіти, а також закладів післядипломної освіти в усіх регіонах нашої держави. Він докладає чимало зусиль для розвитку українсько-польської співпраці в галузі освіти і педагогічної науки; брав активну участь у підготовці і проведенні семи українсько-польських / польсько-українських наукових форумів.

Нагород у Віктора Васильовича є чимало: передусім орден «За заслуги» III ступеня, Почесна грамота Верховної Ради України, Почесна грамота Кабінету Міністрів України, нагрудний знак Міністерства освіти і науки України «Відмінник освіти України», «Петро Могила»; медалі НАПН України «Ушинський К. Д.», «Григорій Сковорода», «Володимир Мономах». Та найголовніша нагорода — це високе визнання доробку вченого освітянами всіх регіонів нашої держави.

Віктора Васильовича Олійника як людину і вченого визнавали, шанували й поцінювали академіки Семен Устимович Гончаренко (1928–2013 рр.) й Іван Андрійович Зязюн (1938–2014 рр.), називаючи вченим від «педагогічного верстата професійної педагогіки», який допомагає побачити серце педагога, його душу і особистісні потреби.

Монографія «Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент» створена особливим авторським колективом, до якого увійшли учні, послідовники і колеги Ювіляра, на нашу думку, є закономірним відображенням реалізації інноваційних ідей вченого, які вкрай потрібні професійній і післядипломній освіті нашої держави.

Нелля Ничкало

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар

ШЛЯХ ДО ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ **(БІОГРАФІЧНИЙ НАРИС)**

*Лідери не змінюють людей.
Замість цього вони створюють контекст,
при якому здійснюються взаємні відкриття.*
Т. Пітерс

Віктор Васильович Олійник — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України — понад чверть століття очолював унікальну установу — Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України (до 2008 р. — Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦІППО).

В. Олійник є ключовою постаттю інноваційних трансформацій, що здійснювалися в цій установі. Організаційний таланти, наукова компетентність, толерантність, тактовність, доброзичливість, висока професійна культура, уважність поруч із вимогливістю і наполегливістю до співробітників, пошуковувачів аспірантів і докторантів, діловий порив і вольові зусилля — ці якості ювіляра допомогли йому створити творчий працелюбний колектив.

Власним прикладом, досвідом, працею, спрямованою на осучаснення проблем післядипломної педагогічної освіти, академік В. В. Олійник у співпраці з міцною командою колег-науковців намагається відповідати вимогам часу. До свого ювілею Віктор Васильович підійшов у розквіті творчих і духовних сил, збагачених життєвою мудрістю, управлінською та педагогічною майстерністю.

Наш ювіляр — гармонійна особистість, щасливо поєднує в собі наукову скрупульозність, організаційну компетентність, постійний інтерес до інновацій, що на зламі епох перевертають світоглядні постулати навіть з тих фундаментів, які вважалися вічними. Шлях кожного науковця особливий. Крім власного бажання й зусиль, дослідник має враховувати тенденції розвитку науки, її закономірності, явища, проблеми, вирішення яких іноді трактується як виклик часу й суспільству. Розуміння цих обставин разом із життєвими мріями спрямовує діяльність пошуковувача на їх здійснення.

Зміни середовища життєдіяльності теж є викликом людині, яка змушена адаптуватися не до стабільного світу, а до світу, який повсякчас змінює зміст і вимоги. Людина має визначати нові орієнтири, сутність яких полягає у вивченні та створенні інших моделей і можливостей освіти і науки.

Недарма саме нині, коли людина, насправді, живе в інформаційному світі і є «інформаційним об'єктом», з'являється обґрунтоване визначення поняття «виклик» як складного завдання. Якщо це завдання успішно виконати, то з'являться нові або додаткові можливості. Якщо виклик ігнорується і завдання, яке він ставить, не виконується, то ситуація перетворюється на загрозу. Такою загрозою, наприклад, є значне зростання інформаційної доступності освіти. Зокрема, поширюються і далі все ширше поширюватимуться безкоштовні мультимедійні освітні курси. Як наслідок, збільшиться популярність професійної самоосвіти без організаційної участі навчальних закладів. Отже, сьогодні традиційним університетам, зокрема, структурним підрозділам післядипломної педагогічної освіти і всій системі освіти

«кинуто виклик». Його суть полягає в тому, що діяльність, яку вони раніше здійснювали, починають перебирати на себе Інтернет та засоби масової інформації¹.

Натомість багатолітню науково-дослідницьку діяльність академіка В. Олійника спрямовано на розвиток наукових засад інноваційних перетворень саме в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Професійно академік Віктор Васильович Олійник формувався як організатор науково-методичної роботи у Республіканському навчально-методичному кабінеті трудового навчання і профорієнтації Міністерства освіти УРСР. У 1980-ті роки з'явилися перші його наукові та методичні праці, присвячені системі роботи навчально-методичного кабінету з вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду в Україні.

Вибір цієї проблеми для методичного і наукового осмислення був не випадковим. У той час досвід найкращих учителів набував ознак педагогічного явища, що вивчалось корифеями української педагогіки. Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка педагогічний досвід визначається як форма засвоєння педагогом раціональних здобутків педагогічної діяльності, що сприяє розвитку педагогічної думки і слугує найбільш правильним і надійним критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів навчання й виховання². У «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка вперше підкреслюється, що педагогічний досвід є основою педагогічної майстерності вчителя, одним із важливих джерел розвитку педагогічної науки³.

Для В. Олійника — директора Республіканського навчально-методичного кабінету Державного комітету професійно-технічної освіти УРСР — складні питання можливого впливу передового педагогічного досвіду викладачів, вихователів, майстрів виробничого навчання на освітній процес становили основу його наукового пошуку. Це був час, коли творчість учителів-новаторів сягала рівня експериментальної роботи, їхній досвід набував статусу дослідницького. Такий досвід у педагогіці — явище досить рідкісне, проте певна кількість наукових новацій починалася саме з передового досвіду (А. Макаренко, В. Сухомлинський). Експериментальними пошуками відзначається досвід відомих учителів-новаторів М. Гузика, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. Важливою подією у житті Віктора Васильовича стало знайомство з академіком Академії педагогічних наук СРСР Сергієм Яковичем Батишевим, засновником нового напрямку у науці — професійної педагогіки. Його наукові ідеї та теоретичні обґрунтування професійної освіти стали базою для розроблення основних напрямів реформи професійної школи. На думку С. Батишева, успішне функціонування профтехучилищ можливе за умов розроблення педагогічними колективами кожного навчального закладу власної системи підготовки робітничих кадрів та постійного її вдосконалення.

Проблеми реформування системи професійно-технічної освіти стають актуальними в роботі всіх її підрозділів. Це дало поштовх молодому дослідникові В. Олійнику до навчання в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки та визначення проблеми дисертаційного дослідження. Його науковим керівником і наставником у роботі над кандидатською дисертацією на тему «Система

¹ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с.

² Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.

³ Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. — Київ : Пед. думка, 2001. — 516 с.

впровадження передового виробничого досвіду в практику роботи середніх профтехучилищ» був академік С. Батишев. Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук було успішно захищено у 1988 р.

Докторську дисертацію «Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти» під науковим консультуванням доктора філософських наук, академіка В. Андрущенка Віктор Васильович успішно захищає в 2004 р., обіймаючи посаду ректора Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (ЦІППО). Працюючи над докторською дисертацією, він розробляє Концепцію дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників⁴, визначає стратегічні напрями досліджень у цій сфері⁵.

У 2008 р. ЦІППО було реорганізовано в інноваційно-дослідницьку установу — Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», робота якого спрямовується на подолання нових викликів, пов'язаних з інноваційними перетвореннями системи післядипломної педагогічної освіти. Це зумовлюється сучасними вимогами модернізації освіти та суспільним замовленням на підготовку високоосвічених педагогів різних категорій.

Відбувається процес адаптації освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації, зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя». За таких умов освіта перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі у самореалізації, розвиток соціальних зв'язків та умінь діяти, необхідних для самовираження. У змісті освіти дорослих, як складової освіти впродовж життя, виокремлюють три основні компоненти: навчання в широкому сенсі (функціональне, соціальне, комп'ютерне тощо); професійне навчання (професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації (*job qualification*)); загальнокультурна додаткова освіта. Післядипломна педагогічна освіта в Україні забезпечує безперервний професійний розвиток і компетентнісне зростання педагогічних кадрів відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, запитів роботодавців і стейкхолдерів, а також потреб споживачів освітніх послуг⁶.

Трансформація ринку праці України потребує впровадження ефективного механізму діяльності не лише системи професійної підготовки дорослого, економічно активного населення, а й перепідготовки, підвищення кваліфікації. Саме післядипломна освіта, посилена науковим обґрунтуванням, покликана оперативно реагувати на нагальні проблеми суспільства.

Узагальнення практичного досвіду підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти дає можливість В. Олійнику визначити концептуальні й організаційно-методичні засади цього процесу. Уведення в організаційну структуру діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти такого елемента, як наукові дослідження проблем розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти, автор вважає важливим аспектом фахового зростання

⁴ Олійник В. В. Концепція дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. В. Олійник. — Київ : ЦІППО, 1999. — 14 с.

⁵ Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. — Київ : Міленіум, 2003. — 594 с.

⁶ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови) ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Пед. думка, 2016. — 448 с. (До 25-річчя незалежності України).

працівників профтехосвіти, оскільки саме наукове обґрунтування процесу підвищення кваліфікації сприятиме «забезпеченню функції самоорганізації освіти і водночас підвищенню інтелектуального потенціалу педагогічних кадрів»⁷.

На думку Віктора Васильовича, наукова діяльність набуває статусу організаційного потенціалу, що створюватиме своїм змістом необхідні теоретичні засади будь-якої освітньої діяльності. За такого підходу система підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти визначалася не тільки як об'єкт наукового пізнання, а й як його суб'єкт. Це дає підстави автору на основі наукового аналізу потреб виробництва зробити висновок про необхідність досліджень «закономірностей власного розвитку і самовдосконалення системи профтехосвіти»⁷. Подальше наукове узагальнення процесу підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти професор В. Олійник здійснював на основі аналізу Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. Особлива увага приділяється інтелектуалізації професійної освіти на основі наукових досліджень, запровадженню в навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень і новітніх технологій. Результатом цієї аналітичної роботи є навчальний посібник «Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій». Учений аналізує міжнародні проекти, що здійснюються в професійно-технічних навчальних закладах України, звертає увагу на «забезпечення наукових підходів у реалізації проектів, урахування результатів педагогічних і психологічних досліджень з професійної освіти»⁸.

На сторінках посібника автор докладно висвітлює питання підвищення кваліфікації працівників у спеціально організованих системах, стійке функціонування та розвиток яких залежить від багатьох факторів та умов, серед яких він виділяє «наукову обґрунтованість змісту підвищення кваліфікації працівників, періодичність і тривалість їхньої курсової підготовки, залежно від професії, спеціальності, стажу роботи тощо»⁸.

За результатами узагальнення теоретичних та методичних засад післядипломної педагогічної освіти, ректор Університету менеджменту освіти НАПН України В. Олійник пропонує багатокомпонентну модель неперервної освіти, розгалужену за трьома модулями (допрофесійне навчання, професійне навчання та навчання дорослих), що визначаються основними її складовими (родинно-сімейною, дошкільною, загальноосвітньою, позашкільною, професійно-технічною, вищою, післядипломною освітою); термінами життя людини (від народження до дорослого віку); різновидами освіти впродовж життя (формальною, неформальною, позаформальною).

Вагомим внеском у теорію підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти є обґрунтування В. Олійником дистанційного навчання як педагогічної технології, яка має базуватися на положеннях теорії пізнання, загальних і конкретних закономірностях дидактики. Доцільність її застосування у навчанні обґрунтовується результатами наукових досліджень і розробляється на основі відповідної наукової концепції⁸. Швидкоплинний час змінює вимоги та породжує нові виклики у системі підвищення педагогічної освіти. Особливістю сучасної системи післядипломної педагогічної освіти

⁷ Олійник В. В. Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади / В. В. Олійник ; АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2009. — 88 с. — С. 28–29.

⁸ Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій : навч. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2010. — 268 с. — С. 43; 89.

є удосконалення процесу професійного становлення та розвитку педагогів на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, перехід від трансляції певного обсягу знань до професійного розвитку педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу, активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційних форм навчання⁹.

Підтвердженням удосконалення цього процесу є змістовна стаття «Науковий потенціал післядипломної педагогічної освіти: актуальні проблеми, перспективи розвитку» (автори — В. Олійник, В. Ляхоцький), у якій розглянуто мету та завдання модернізації вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти, викладено бачення авторами програми способів для її реалізації, очікуваних результатів, наслідків. Звертається увага на нагальну потребу її перманентного здійснення, забезпечення гнучкості, мобільності, адекватності викликам часу, необхідності інтенсифікації наукової діяльності як генерувального фактора розвитку новітніх освітніх технологій та впровадження їх у навчальний процес. Наголошено на потребі в удосконаленні структури менеджменту науково-дослідницької роботи, актуалізації його змісту, підходів до підготовки, підвищення кваліфікації наукових та управлінських кадрів. Зазначено основні аспекти, покликані забезпечити успішність післядипломної педагогічної освіти як у межах держави, так і в інших країнах¹⁰.

За ініціативи державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (ректор — В. Олійник) у 2010 р. створено Всеукраїнську громадську організацію «Консорціум закладів післядипломної освіти» відповідно до наказу Міністерства юстиції України 10.12.2010 р. (свідоцтво про реєстрацію № 3472 від 10.12.2010 р.). Консорціум є рушійною силою всіх інноваційних процесів у системі післядипломної педагогічної освіти, гарантом спільної ефективної діяльності щодо вирішення нагальних питань її розвитку.

Набутий досвід діяльності самостійної, неприбуткової, добровільної всеукраїнської громадської організації, здатної розвивати вітчизняну освіту і науку на рівні сучасних світових стандартів. Вона сприяє підвищенню рівня конкурентоздатності галузі освіти України та розвитку українського суспільства. У межах інноваційного середовища Консорціуму забезпечуються умови для професійного розвитку керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників освіти всіх рівнів системи післядипломної педагогічної освіти. Консорціум працює над оновленням моделі післядипломної педагогічної освіти в умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту», у процесі якої створюється Відкритий університет післядипломної освіти європейського типу¹¹.

Мережеві спільноти Консорціуму закладів післядипломної педагогічної освіти сприяють підвищенню професійної компетентності, засвоєнню педагогами технологій мережевої взаємодії та роботі з електронними освітніми ресурсами, накопиченню різноманітного педагогічного досвіду. Одна з моделей діяльності Консорціуму діє на

⁹ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови) ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Пед. думка, 2016. — 448 с. (До 25-річчя незалежності України).

¹⁰ Олійник В. В. Науковий потенціал післядипломної педагогічної освіти: актуальні проблеми, перспективи розвитку / В. В. Олійник, В. П. Ляхоцький // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; В. В. Олійник (голов. ред.), редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ : АТОПОЛ, 2012. — Вип. 6(19). — С. 47–58.

¹¹ Всеукраїнська громадська організація «Консорціум закладів післядипломної освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/vseukrajinsjka-ghromadsjka-orghanizacija-konsorциum-zakladiv-pisljadiplomnoji-osviti>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

основі новітніх ІКТ із запровадження інноваційних освітніх програм і застосування нових освітніх технологій¹².

Відповідно до запитів і викликів сучасного інноваційного часу ключовими чинниками безперервної освіти є особиста мотивація до навчання і наявність різноманітних навчальних ресурсів. Безперервна професійна освіта розглядається у двох контекстах: особистісному та державотворчому¹³. Тому на замовлення Національної академії педагогічних наук України в 2012–2014 рр. в Університеті менеджменту освіти було сформовано тимчасовий творчий колектив, яким було здійснено держбюджетну прикладну науково-дослідну роботу за темою «Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій» під керівництвом доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України В. Олійника.

Науковці виходили з того, що структура післядипломної освіти містить перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування. Збірник наукових праць за назвою теми, виданий у 2014 р., містить узагальнені результати дослідження з розроблення й апробації науково-методичних основ модернізації освітньої діяльності в реальному навчальному процесі у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти.

Проблеми, окреслені в останніх документах (Закон України «Про освіту», 2017; Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016; проекти Концепції і Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту»), зумовлюють потребу у висуванні нових вимог до освіти. За участю ювіляра триває робота з розроблення нових та удосконалення чинних документів (Концепції системи управління післядипломною педагогічною освітою в умовах інноваційних перетворень (2015 р.), Концептуальних засад утворення Відкритого університету післядипломної освіти (2016–2018 рр.), що мають вагоме практичне значення.

Науковий пошук доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, заслуженого працівника освіти України, радника ректора Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Віктора Васильовича Олійника триває. У ювілейний день народження бажаємо Вам, шановний Вікторе Васильовичу, Божої благодаті. Хай кожний Ваш день на людській і науковій стежині освятиться щирістю стосунків і злагодою в душі!

¹² Олійник В. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства / В. Олійник // П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : матеріали V Міжнар. наук. конф. : у 2-х т. Т. 1: Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства ; за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. — 384 с.

¹³ Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій : зб. наук. пр. ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2014. — 276 с.

РОЗДІЛ 1

ВІДКРИТА ОСВІТА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

1.1. Освіта дорослих як складова наукової школи академіка Віктора Олійника

У період становлення національної освіти в Україні проблема створення, функціонування та розвитку системи післядипломної освіти (далі — ПО) актуалізується у педагогічній теорії і практиці, що зумовлено європейським вектором розвитку держави, пріоритетом якого стає людиноцентризм в освіті, потреба у науково-методичному забезпеченні підготовки кадрів для системи освіти дорослих, зокрема — післядипломної педагогічної освіти (далі — ППО).

Підготовка педагогічних працівників та керівників закладів освіти до роботи в нових умовах потребує врахування змін у соціально-економічному та освітньо-культурному розвитку України й інших держав. Тому зростає роль наукових досліджень з проблем функціонування системи ППО, роботи з педагогічними, управлінськими та методичними кадрами з питань навчально-методичного, науково-методичного, інформаційного, кадрового забезпечення їхньої професійної діяльності, запровадження основних положень освітнього менеджменту в практику роботи керівників закладів освіти всіх рівнів.

Від часів незалежності України біля джерел формування наукової теорії ПО, зокрема, її важливої складової — ППО, стояв В. Олійник. Особисте спілкування та вивчення теоретичних засад наукових шкіл відомих учених В. Андрущенка, С. Батишева, Б. Гершунського, О. Дубинчук, В. Кременя, Н. Ничкало, М. Ярмаченка та інших сприяли формуванню Віктора Олійника як провідного українського вченого. Зацікавили науковця дослідження С. Алексєєва, А. Андрєєва, В. Вербицького, С. Вершловського, В. Горшкової, С. Змеєва, В. Крупицького, Е. Ліндемана, А. Марона, В. Нефьодова, М. Ноулса, В. Онушкіна, Є. Огарьова, К. Роджерса, Г. Сухобської, Є. Тонконогої, Л. Шмелькової. Їхні праці сформували методологічні засади освіти дорослих і водночас допомогли В. Олійнику у його науковому становленні, розгортанні напрямів досліджень та їх реалізації в науковій та управлінській діяльності (див. рис. 1.1).

За час своєї роботи на теренах української освіти вчений здійснив вагомий науковий пошук, зміст якого відображено у більш як 300 наукових і науково-методичних працях.

Значну частину наукового доробку Віктора Олійника присвячено проблемам управління освітою на всіх рівнях, зокрема професійно-технічною освітою як важливою складовою системи освіти України.



Рис. 1.1. Напрями реалізації основних положень наукової школи академіка Віктора Олійника

Так, учений обґрунтував і впровадив зміст та організацію дистанційної післядипломної педагогічної освіти (2000–2002 рр.), теорію і методику підготовки управлінського і викладацького персоналу в системі дистанційної післядипломної освіти (2003–2005 рр.), науково-методичні засади підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ у системі дистанційного навчання (2006–2008 рр.), кредитно-модульну організацію навчального процесу в підвищенні кваліфікації керівних кадрів освіти (2009–2011 рр.), науково-методичні засади модернізації освітньої діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій (2012–2014 рр.), концептуальні засади утворення відкритого університету післядипломної освіти (2016–2018 рр.).

Вагомим для формування андрагогіки є внесок академіка В. Олійника, який стояв біля джерел зародження й розвитку суспільного руху за демократизацію і гуманізацію освіти дорослих в Україні, становлення андрагогіки як рівноправної складової української науки, предметом якої є принципи і закономірності навчання дорослих. На початку ХХІ ст. у наукових колах розгорнулося широке обговорення

проблеми освіти дорослих і ППО. Саме у цей час учений акцентує увагу на ролі освіти у житті суспільства і дорослої людини, подає сучасну інтерпретацію соціокультурних функцій освіти у житті особистості, розкриває роль і місце андрагогіки у прогнозуванні й регулюванні суспільного прогресу, формуванні громадянського суспільства, обґрунтовує теорію і практику управління професійно-технічною освітою¹.

Погляд ученого з позицій освіти дорослих на галузь загалом є важливим для розкриття найбільш актуальних проблем сучасної освіти як цілісного феномену для суспільства, що розвивається. Досліджуючи питання освіти дорослих, Віктор Олійник акцентує увагу на ціннісних сенсах їхньої професійної діяльності, розкриває важливість диференціації навчання, зокрема, поєднання можливостей формальної, неформальної й інформальної освіти, що має максимально враховувати індивідуальні особливості кожної людини, спонукати її бажання, устремління і волю до постійного навчання й саморозвитку, самовдосконалення. Важливим принципом андрагогіки В. Олійник вважає гармонійну узгодженість цінностей і досвіду людини та її соціуму, оскільки освіта й самоосвіта дорослих стають в Україні досить потужним ресурсом, що сприяє розвитку інтелектуальної, соціальної й громадянської активності.

Традиційна базова модель освіти дорослих передбачає вечірні загальноосвітні школи, вечірні і заочні факультети коледжів, інститутів та університетів, денну й заочну аспірантуру, різні форми перепідготовки і підвищення кваліфікації (наприкінці 1990-х рр.). Однак зміна освітньої парадигми на початку нового століття та вимог до рівня компетентностей особистості сучасного інформаційного суспільства вимагали оновлення змісту і форм освіти, зокрема, мережі курсів ПК і перепідготовки кадрів, науково обґрунтованих підходів до вирішення проблем подальшого розвитку теорії і практики освіти дорослих, що мали враховувати наявні на той час суперечності у галузі освіти та проблеми, що потребують вирішення, такі, як:

- зниження довіри українського суспільства до освіти;
- відтік і низька ступінь наповнення кваліфікованими кадрами закладів освіти, зокрема освіти дорослих;
- невідповідність освітніх програм і технологій викликам часу;
- низький (на межі критичного) рівень фінансування галузі;
- застаріла матеріально-технічна база, старі приміщення закладів освіти;
- централізована, переважно командно-адміністративна система управління галуззю;
- відсутність рівного доступу до якісної освіти численним групам населення;
- інертність, відсутність мобільності системи тощо.

Євроінтеграційні процеси, соціально-економічні та суспільно-політичні перетворення в Україні стали поштовхом до зміни освітньої парадигми: від когнітивної — культурологічної — особистісно орієнтованої до компетентнісної. Це спонукало вченого до посилення наукового пошуку і вирішення практичних проблем освіти дорослих, яка має враховувати й формувати ключові навички інформаційного і дигітального суспільства, а саме: уміння особистості критично мислити, її здатність до взаємодії й комунікації, формування навичок колективної роботи, творчого підходу до вирішення справи, уміння знаходити нестандартні способи для виконання завдань і вирішення проблем. Для подальшого розвитку андрагогіки важливим є і врахування

¹ Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. — Київ : Міленіум, 2003. — 594 с.

закономірних тенденцій розвитку освіти сьогодення: демократизація освітнього процесу та його індивідуалізація, випереджувальний характер, пожиттєвість навчання, самоосвіта, інтенсифікація, комп'ютеризація, креативність, циклічність та багатоступеневість, зміни цільових установок, роль якості освіти, що зростає.

Ґрунтовне вивчення праць академіка В. Олійника дає можливість зрозуміти глибинні підвалини методологічної складової досліджень ученого, що підтверджуються використанням сучасних філософсько-педагогічних підходів, які визначають сутність діяльності андрагога; феноменологічного підходу, що створює основу для змістовного аналізу педагогічних явищ, які тісно пов'язані з андрагогічною взаємодією; парадигмального підходу, що забезпечує науково-обґрунтований вибір засобів і методів досліджень андрагогічної взаємодії; культурологічного підходу, що визначає ставлення до учасників андрагогічного процесу як до суб'єктів культури, враховуючи індивідуальні, особистісні й професійні позиції її учасників; компетентнісного підходу як сучасної філософії освіти, що забезпечує інтегративну єдність когнітивної, культурологічної, особистісно орієнтованої й аксіологічної складових професійного розвитку дорослої людини. Андрагог розглядається вченим як носій сучасних знань (предметно-змістова складова), тьютор, модератор і фасилітатор (організаторська складова), лектор, викладач, тренер (діяльнісна складова), який забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію дорослих слухачів і викладачів.

Вивчення питання теоретичного обґрунтування системи ПО показує, що науковцями ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» під керівництвом ученого обґрунтовано зміст процесу системного управління освітою дорослих у ППО, який ставить за мету задоволення соціальних освітніх потреб громадян, які працюють. Відповідно досліджено і функції освіти дорослих як сучасним соціальним інститутом, якими передбачено виявлення замовників освітніх послуг закладів ППО, визначення нормативно-правового та ресурсного забезпечення їхнього навчання, аналіз потреб категорій замовників (державних службовців, керівників закладів освіти, практичних психологів та ін.; вища, загальна середня, професійно-технічна освіта, державна служба; індивідуальні, групові, колективні потреби), створення умов та організація якісного навчання слухачів, практична реалізація освітніх програм, системний моніторинг та аналіз результатів навчання дорослих, якості запропонованих програм².

Усвідомлюючи важливість розвитку освіти дорослих та врахування суспільно-політичних змін у державі, що проявляються передусім у становленні й розвитку громадянського суспільства, посиленні ролі освітянської громади різних рівнів в управлінні галуззю, академік В. Олійник визначає для себе пріоритетним створення громадських об'єднань освітян, першочерговими завданнями яких мають стати представлення і захист інтересів дорослого населення, зокрема, права на післядипломну освіту, навчання й розвиток впродовж усього життя. Насамперед, це створення Всеукраїнської громадської організації «Громадська рада освітян і науковців України» (ГРОНУ), що має на меті сприяння всебічному розвитку вітчизняної освіти і науки, біля джерел формування якої, поряд зі Станіславом Ніколаєнком, стояв і Віктор Олійник³.

² Положення про організацію освітнього процесу у державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/vitd_org_navch_proc/polog_osv_proc.pdf. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

³ Громадська Рада освітян і науковців України (ГРОНУ) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : groun.org.ua. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

Академік є ініціатором створення Науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти» (2009 р.) та заснованого у його межах Українського відкритого університету післядипломної освіти (2015 р.), які працюють над розробленням і впровадженням сучасних стандартів освіти дорослих, зокрема, післядипломної освіти педагогічних, науково-педагогічних та управлінських кадрів, інноваційних моделей неперервного професійного розвитку зазначених категорій працівників на основі мережевої й інших освітніх технологій.

Український відкритий університет післядипломної освіти — перший в Україні самоврядний (автономний) навчальний заклад типу розподіленого університету, який, реалізуючи освітню політику держави щодо оптимізації мережі вищих навчальних закладів, забезпечує координацію діяльності закладів післядипломної освіти і спрямовує її на реалізацію законодавства про освіту, приведення змісту післядипломної освіти і освіти дорослих у відповідність до європейських освітніх стандартів, модернізацію освітньої інфраструктури, розроблення навчально-методичного забезпечення діяльності закладів післядипломної освіти, упровадження інноваційних підходів до неперервного розвитку особистості фахівця на засадах взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти⁴.

Об'єднання зусиль регіональних закладів ППО, координація їх наукової, навчально-методичної роботи й міжнародної діяльності — суттєвий внесок Віктора Олійника у розвиток системи ППО України. «В наш час навчальним закладам післядипломної педагогічної освіти приділяється все більша увага науковців, які досліджують накопичений педагогічний та організаційно-методичний досвід, шукають нові шляхи вирішення поставлених перед цими закладами завдань — визначити та розробити дидактичні основи надання спеціалістам необхідного комплексу актуальних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, який забезпечував би необхідний рівень практичної діяльності, формував здатність ефективно адаптуватись до нових умов, активізував прагнення до постійного особистісного та фахового зростання»⁵. Так, лише за останні роки за ініціативи вченого започатковано роботу 20 експериментальних майданчиків на базі обласних закладів ППО, що охоплюють такі дослідження різних аспектів післядипломної освіти управлінських, педагогічних та методичних кадрів: теорія, методологія і методика формування інноваційного потенціалу персоналу закладів ППО, розвиток лідерства в умовах реформування освіти України, обґрунтування теоретичних засад професійного розвитку фахівців із вищою освітою впродовж перебігу кар'єри, узагальнення закономірностей управління закладами післядипломної освіти, визначення особливостей професійної діяльності андрагогів у системі післядипломної освіти тощо.

Вагомим є внесок В. Олійника як ученого й організатора науки у підготовку наукових кадрів системи ППО та вищої школи, управлінських кадрів вищої кваліфікації для закладів освіти різних рівнів. Аналіз наукових праць ученого підводить нас до висновку, що у процесі формування своєї наукової школи Віктор Олійник звертає особливу увагу на такі складові підготовки майбутніх наукових та науково-педагогічних кадрів, як: розвиток активності і самостійності, інтелектуального і професійного потенціалу особистості вченого й науково-педагогічного працівника (андрагога)

⁴ Всеукраїнська громадська організація «Консорціум закладів післядипломної освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/vseukrajinsjka-ghromadsjka-orghanizacija-konsorcium-zakladiv-pisljadiplomnoji-osviti>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁵ Олійник В. В. Менеджмент розвитку фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах / В. В. Олійник // АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2009. — С. 5.

системи ППО, рівня їхньої культури, вироблення навичок рефлексії, удосконалення комунікативних здібностей, соціального мислення, громадянської позиції й мобільності, що забезпечує неперервну інтеграцію науковця й викладача системи освіти дорослих із суспільством, їхнього самовдосконалення як необхідної умови для поступального розвитку дорослих, з якими він співпрацює. Створення аспірантури та докторантури в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», суттєве розширення переліку їх спеціальностей є яскравим свідченням професійного підходу вченого до підготовки наукових кадрів. За роки функціонування цих наукових підрозділів навчання пройшли понад 350 аспірантів і докторантів з різних регіонів України, більшість із яких — науково-педагогічні працівники закладів ППО. Спеціалізована вчена рада Д 25.455.03, створена за ініціативи і безпосередньої участі В. Олійника, об'єднала у своєму складі провідних учених, які досліджують питання теорії і методики управління освітою, створюють свої наукові школи, проводять велику практичну роботу з підготовки керівних кадрів галузі освіти України.

Одним із важливих напрямів роботи вченого є розгортання системних наукових досліджень з проблем освіти дорослих. До кола наукових інтересів академіка В. Олійника та послідовників його наукової школи входять питання дослідження проблем управління освітою всіх рівнів, зокрема, розроблення науково-методичних засад управління системою ППО, розвиток відкритої післядипломної освіти в Україні, управлінських компетентностей керівників закладів освіти, ефективність формальної і неформальної освіти у професійному становленні педагогічних і науково-педагогічних кадрів тощо.

За наукового керівництва та консультування В. Олійника захищено 15 кандидатських і 8 докторських дисертацій, що є вагомою складовою наукової школи вченого. Серед них дослідження Н. Клокар (Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності), О. Ануфрієвої (Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу), М. Кириченка (Управління загальноосвітнім навчальним закладом: методологічний аспект), А. Зубка (Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів), С. Синенко (Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англії, Франції, Німеччини), Л. Сергєєвої (Теоретико-методичні основи управління розвитком професійно-технічного навчального закладу), З. Рябової (Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти), І. Драч (Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи), О. Самойленка (Теоретичні і методичні засади підготовки бакалаврів-учителів математики за дистанційною формою навчання), Г. Тимошко (Система розвитку організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу) та інших.

За останнє десятиліття суттєвих змін зазнали й освітньо-професійні програми ПК державних службовців галузі освіти та керівників закладів освіти, методичних служб. Їх зміст відображає наукові погляди автора щодо формування та розвитку управлінських компетентностей керівників закладів та установ освіти, спрямованість на вирішення актуальних завдань функціонування галузі в умовах сучасних суспільних трансформацій, висвітлення освітніх трендів епохи інформаційних технологій, що роблять навчання дорослих більш якісним і передбачають поєднання можливостей неформальної й інформальної освіти, персоналізацію навчання історителлінг як ефективних методик освіти дорослих, навчання через челленджі (виклики), навчання у неформальному середовищі, корпоративне онлайн навчання. На часі більш активне

запровадження навчання за віддаленими технологіями з використанням смартфонів та оперативним зворотнім зв'язком, озброєння нового покоління освітян інструментарієм, що дасть змогу забезпечити неперервність навчання, можливість спільної роботи і неформального обміну знаннями, підвищення кваліфікації і постійного професійного зростання.

Найближчим часом особливої уваги потребуватимуть питання персоналізації навичок і розвитку лідерських якостей особистості, що стануть ключовими для навчання лідерів галузі освіти, запорукою досягнення успіху в кар'єрі, особистісному зростанні. У полі зору науковця – проблеми становлення лідерів освітніх змін, розвиток інформаційних та комунікативних компетентностей керівників закладів освіти, питання формування іміджу закладу освіти і його керівника, розвиток критичного мислення директорів, роль керівників у запровадженні сучасних форм і змісту освіти тощо.

Децентралізація влади в Україні, створення об'єднаних територіальних громад – нові виклики для системи освіти дорослих, оскільки суттєво зріс запит на керівників із чітко вираженою активною громадянською позицією, грамотних та активних, здатних впливати на створення якісних умов для життя населення. Насамперед, йдеться про якість освіти, яку має забезпечити опорна школа об'єднаної територіальної громади і відповідно її керівник. Саме тому особливої ваги набувають питання розвитку громадянських компетентностей керівників закладів та установ освіти, їхні знання, навички і вміння, глибокі переконання й усвідомлення ролі школи як центру демократичних перетворень у громаді. За безпосередньої участі академіка В. Олійника навчальні плани і програми підвищення кваліфікації керівників галузі освіти різних рівнів наповнюються сучасним змістом і реалізуються за допомогою численних інноваційних форм навчання. Теоретичні засади управлінської школи вченого, його практичні здобутки як керівника ЦІППО та ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України також успішно трансформуються у сучасне організаційне та навчально-методичне забезпечення підготовки бакалаврів і магістрів за різними спеціальностями, що здійснюється в Університеті.

Гарантом якості роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», який від дня його заснування очолює академік В. Олійник, є науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації. Так, навчальний процес в Університеті забезпечують 9 кафедр, на яких працюють понад 100 науково-педагогічних працівників, з яких 80% мають науковий ступінь доктора та кандидата наук, 60% — учене звання професора та доцента. У числі науково-педагогічних працівників Університету — дійсні члени та члени-кореспонденти, провідні науковці структурних підрозділів Національної академії педагогічних наук України, заслужені працівники освіти України. До читання лекцій та участі у науково-практичних конференціях запрошуються провідні зарубіжні вчені та викладачі.

Успішність підготовки кадрів вищої кваліфікації для Університету залежить від урахування таких важливих складових, як інтеграція соціокультурного, гуманітарного і професійного аспектів, спеціальної і конкретної галузевої освіти (зокрема системи ППО), і вимагає особливої уваги до питань диференціації змісту й форм навчання дорослих, максимального врахування їхніх запитів, потреб, уподобань. Андрагог має враховувати такі складові системи освіти дорослих, як соціально-економічні характеристики регіонів, соціальні групи населення, культурні й етнічні особливості,

рівень освіти і набутого практичного досвіду, вікові групи тощо, що сприяє формуванню ефективної системи навчання дорослих⁶.

У полі зору вченого питання нормативно-правового забезпечення освіти дорослих. Маючи активну громадянську позицію, проявляючи стурбованість про подальший розвиток галузі, В. Олійник постійно ініціює заходи з розроблення сучасного нормативно-правового поля функціонування освіти дорослих і системи ППО, зокрема:

- внесення до Закону «Про освіту», а також до Закону «Про освіту дорослих/післядипломну освіту» (розроблення якого на часі), визначення понять, завдань, принципів, функцій післядипломної освіти та освіти дорослих⁷;

- закріплення статусу закладів ППО з урахуванням того, що вони здійснюють підвищення кваліфікації осіб з вищою освітою, отже, потребують кадрового, матеріального, іншого ресурсного забезпечення на відповідному рівні;

- закріплення статусу науково-педагогічних працівників, які працюють у закладах ППО, на рівні науково-педагогічних працівників системи вищої освіти, а також унормування створення та функціонування кафедр як основних структурних підрозділів зазначених закладів;

- урахування особливостей функціонування закладів ППО під час визначення ліцензійних умов, порядку проведення акредитації/атестації зазначених закладів;

- ухвалення Концепції і стратегії розвитку післядипломної освіти / підвищення кваліфікації керівних кадрів, фахівців з вищою освітою різних галузей;

- ухвалення Положення про післядипломну освіту / підвищення кваліфікації або організацію освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації;

- розроблення та затвердження стандартів післядипломної освіти / підвищення кваліфікації керівних кадрів, фахівців з вищою освітою різних галузей, науково-педагогічних та педагогічних працівників, робітничих кадрів тощо з конкретизацією компетентностей та вимог до результатів навчання тощо.

Наукова школа академіка Віктора Олійника поповнюється новими актуальними напрямками досліджень з проблем освіти, зокрема освіти дорослих. Розширюється науковий пошук, висувуються гіпотези, обґрунтовуються нові поняття й теорії, відкриваються закономірності й закони, з'являються нові імена, що стають гідним продовженням наукової спадщини вченого.

1.2. Методологічні основи формування ідеології інформаційного суспільства XXI століття

Досліджувана проблема є надзвичайно актуальною в XXI столітті, тому що вона відіграє конструктивно-мобілізувальну роль, щоб об'єднати все суспільство і набути суб'єктності для всіх. Ідеологія інформаційного суспільства повинна виступити для України «економічним дивом», основою добробуту для всіх. Саме концептуалізації цієї ідеї і присвячено працю.

⁶ Положення про організацію освітнього процесу у державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/vitd_org_navch_proc/polog_osv_proc.pdf. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁷ «Про освіту»: закон України : за станом на 5 вересня 2017 року: офіц. вид. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2017. — № 38/39. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

У соціальній філософії ідеологія інформаційного суспільства має декілька вимірів і смислів, які слід експлікувати, як:

1) духовний вимір, що виступає символом духовно-культурного, і є основою макромоделі розвитку людини, культури і суспільства;

2) політичний вимір, що виступає основою регулювання суспільних процесів, легітимації влади та захисту ідеологічної функції й інтересів держави;

3) конструктивно-діяльнісний вимір як програма соціокультурного розвитку соціуму й особистості, що сприяє формуванню нового світогляду — інформаційного, нової людини — інформаційної, нового суспільства майбутнього — інформаційного¹.

Усі ці процеси вимагають ґрунтовного наукового осмислення та системного аналізу.

Результати аналізу наукових джерел і публікацій засвідчили, що теоретичні основи для розкриття теми закладено, передусім, дослідженнями у сфері постіндустріалізму та формування інформаційного суспільства. До засновників цього наукового напрямку слід віднести З. Баумана, Д. Белла, Дж. Гелбрейта, Р. Дарендорфа, М. Кастельса, М. Маклюєна, Дж. Нейсбіта, А. Портера, Р. Престуса, О. Тоффлера, А. Турена, Ф. Факуяму, Д. Еймора, А. Етціоні та ін.

Помітну роль у формуванні парадигми інформаційного суспільства відіграли і такі вітчизняні вчені, як В. Андрущенко, О. Данильян, О. Дзьобань, Д. Дубов, С. Жданенко, В. Воронкова, Ю. Калиновський, О. Кивлюк, В. Кремень, Є. Мануйлов, Н. Моїсеєв, О. Прудникова, О. Пунченко, Д. Свириденко, О. Соснін, А. Ярошенко та ін. У контексті проблеми, на нашу думку, однією з найбільш показових є наукова позиція В. Воронкової щодо Інтернету як глобальної тенденції розвитку інформаційного суспільства².

Ідеологія інформаційного суспільства — це система концептів-ідей-парадигм, в яких дискурсоосмислюється ставлення індивідів до інформаційного соціуму, яку слід експлікувати як поліфункціональну модель соціальної організації та взаємодії індивідів³. Ідеологія інформаційного суспільства позиціонує інтереси соціальних груп, зокрема їх цінності, ідеали, норми, правила, настанови розвитку цього виду соціуму, відображає цілеінтенціональну організаційну діяльність щодо екстраполяції у соціальну й індивідуальну свідомість норм і цінностей інформаційної культури, призначених для розвитку соціальних, політичних, духовних процесів у державі. Ідеологія інформаційного суспільства виявляє певні аспекти та проблеми інформаційного соціуму, спрямовані на подолання догматично сфальсифікованих і вдаваних соціально-екзистенційних форм існування людини у віртуальному світі. Ідеологія інформаційного суспільства — це процеси еволюції ідей у розвитку інформаційного соціуму та свідомості людини, вироблення спільності інтересів-потреб у державі та програм розвитку інформаційного суспільства, визнання ідеології як сукупності принципів і переконань, в основу якої покладено інформаційну картину світу як соціокультурну реальність, відзначає О. Данильян⁴.

¹ Воронкова В. Г. Формирование нового мировоззрения, нового человека, нового общества будущего / В. Г. Воронкова // Антропологічні виміри філософських досліджень. — Дніпропетровськ : Дніпропетров. нац. ун-т залізничного транспорту ім. академіка В. Лазаряна, 2013. — С. 69–78.

² Воронкова В. Г. Інтернет як глобальна тенденція розвитку інформаційного суспільства / В. Г. Воронкова // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — 2015. — Вип. 93(2). — С. 174–179.

³ Данильян О. Г. Інформаційне суспільство: морально-етичний дискурс / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Інформація і право. — 2014. — № 1(10). — С. 16–25.

⁴ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578.

Інформаціологічний, синергетичний, системний методи та підходи дослідження дають змогу глибоко проникнути у цей складний феномен. Застосування означених методів та підходів дослідження спрямоване на виявлення інваріантних елементів цінностей постнекласичного наукового знання та основних стадій їх соціокультурного розгортання на етапі формування інформаційного суспільства. Синергетичний підхід допомагає проаналізувати інформаційне суспільство як полікультурне явище, що формується в умовах біфуркацій і поліфуркацій, пошуку атрактора як конструктивної ідеї, що об'єднує громадян навколо певної ідеї — інформації та перетворює їх на суб'єктів у масштабах усієї країни.

Розпочнімо з понятійно-категорійного апарату ідеології інформаційного суспільства. Однією з таких категорій є поняття «ідея». Ідея про розвиток інформаційного суспільства – це абстрагована думка, матриця для отримання індивідом інформації за допомогою рефлексії мультипроцесів дійсності з метою пізнання інформаційного світу, власних поведінкових патернів в інформаційному соціумі. Ідея в концепції ідеології інформаційного суспільства — це смисл-орієнтир осягнення світу, модус усвідомлення тих чи інших фактів еволюції суспільства, певний принцип, яким керується індивід для своєї екзистенції.

Інформаційну ідеологію слід розглядати як концепцію розвитку соціуму, якою керується індивід, образ моделі в єдності соціальних та духовних процесів. В основі ідеології інформаційного суспільства — ідея інформації чи інформатизації як головного принципу концептосфери суспільства, в якій відображаються соціальні, філософські, політичні, наукові смисли-матриці розвитку певного соціуму, а також світоглядні й загальнотеоретичні засади⁵.

Слід виявити розвиток інформаційної картини світу в контексті перспектив сучасної науки⁶, в основу якої покладено проблеми формування ідеології інформаційного суспільства, урахування мотиваційного аспекту діяльності людини, адже ідеологія через посередництво формулювання цілей дає людям відчуття перспективи, віри в майбутнє, оптимізм, спрямована на досягнення певного єднання людини і соціуму. У фокусі світовідчуття ідеології інформаційного суспільства є деяка ідея, яка здатна вивести суспільство на рівень конкурентоспроможності, об'єднати навколо себе більшість населення, спрямувати його на досягнення прискореного економічного розвитку, що базується на ініціативі і творчості, успіхові, створенні вищої додаткової вартості з урахуванням загроз, пов'язаних з інформаційно-комунікаційною діяльністю⁷.

Пошук ідеї інформаційного суспільства активно відбувається в Україні, оскільки її промислове та технологічне відставання від світових економічних лідерів зростає надзвичайно швидко. Ідея інформаційного суспільства, як вищої форми розвитку соціуму, може об'єднати народ, особливо молодь, тому що до інформатизації причетна більшість населення. У багатьох розвинутих країнах передбачалося, що основою ідеологій інформаційного суспільства є заходи спрямовані на ініціювання віри у власні сили і творчі здібності, моральні, культурні та духовні смисли існування нації і людини. Тому говорити слід про ідею більш інноваційного типу розвитку соціуму, яка

⁵ Дзьобань О. П. Філософія інформаційного права: світоглядні й загальнотеоретичні засади : монографія / О. П. Дзьобань. — Харків : Майдан, 2013. — 360 с.

⁶ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу в контексті перспектив сучасної науки й культури / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Інформація і право. — 2013. — № 1(7). — С. 21–28.

⁷ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578.

може об'єднати весь народ для досягнення певних цілей держави. Можливо, такою ідеєю може стати ідея «Інформаційне суспільство заради процвітання і добробуту всіх людей». Адже XXI століття — це століття багатства інформації, доступності освіти, науки і культури, завдяки чому можна швидко наздогнати розвинуті країни і здійснити «економічне чудо», яке здійснили Японія, Корея, Сингапур, Малайзія.

Як свідчить аналіз розвитку передових високорозвинутих країн, ідеологія інформаційного суспільства — це ілюстрація переведення господарсько-економічного розвитку країни на інноваційний шлях розвитку.

Перший спосіб для досягнення цієї мети — побудувати ідеологію інноваційної моделі інформаційного суспільства через посередництво співвідношення понять модернізації з рядом понять: ідеологія й інноваційна освіта, інформаційне суспільство як новий спосіб соціальної взаємодії⁸.

Другий спосіб — інструментальний — як досягти вирішення цієї проблеми, які інструменти слід використати, щоб у найкоротші терміни сформувавши умови для переходу країни на інтенсивне використання досягнень інформаційного суспільства «заради добробуту всіх людей». Як справедливо зазначає О. Дзьобань у монографії «Філософія інформаційного права: світоглядні й загальнотеоретичні засади», інформаційну культуру доцільно розглядати не в психологічному і не в педагогічному контекстах, а як визначення об'єктивних і суб'єктивних умов ефективного оволодіння інформаційною технікою, а також умінням користуватися персональними комп'ютерами й інформаційними мережами зі здатністю адаптуватися до механізмів їх дії. Саме така соціокультурна реальність і стає предметом наукового дискурсу інформаційного суспільства⁹.

Загалом, ідеологія інформаційного суспільства виконує такі функції:

1) містить у собі ідеально-типізований образ оптимальної поведінки і діяльності держави, суспільства, його окремих інститутів, а також оптимальної поведінки індивідів на свою користь і на користь суспільства, набуття індивідами суб'єктності в масштабах усієї країни (*програмно-цільова функція*);

2) маніфестує собою певний спосіб інтеграції індивідів у єдине інформаційне поле інформаційного простору країни, спрямованого на взаємоупорядкування приватного і загального інтересу, взаємодії індивідів усередині соціуму та на міжнародній арені, слугує фактором формування стійких і гармонійних взаємин між громадянами, державою, бізнесом (*регулятивна функція*);

3) об'єднує всі соціальні групи на розсудковому, емоційному та ціннісному рівнях у межах інформаційного цілого, інтегрує громадян з метою набуття ними суб'єктності в межах держави (*інтегративна функція*);

4) мобілізує громадян на здійснення колективних дій, що виходять за межі кола повсякденності, слугують формуванню ідей оптимізму та впевненості з метою досягнення добробуту всіх, пропонуючи сучасні зразкові засоби вирішення проблем суспільства, долучаючись до інтернет-економіки (*мобілізувально-конструктивна функція*).

Як відзначають О. Дзьобань і Є. Мануйлов, аналізуючи працю З. Баумана «Індивідуалізоване суспільство», на сучасному етапі культура інформаційного

⁸ Дзьобань О. П. Інформаційна безпека: нові виміри загроз, пов'язаних із інформаційно-комунікаційною діяльністю / О. П. Дзьобань, О. В. Соснін // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії : зб. наук. пр. ; за ред. В. Г. Воронкової. — Запоріжжя : РВВ ЗДІА, 2015. — Вип. 61. — С. 24–34.

⁹ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578. — С. 24.

суспільства з наявними суперечностями породила системну кризу відповідальності через відхід від традиційного лінійного розвитку¹⁰.

Усі аспекти формування ідеології інформаційного суспільства покликані розглядати як головний критерій формування інформаційної картини світу як результат відображення генезису базових форм буття¹¹. Проте успішність побудови інформаційного суспільства не зводиться тільки до ідеологічних факторів. Це правильно обрані пріоритети розвитку та їх успішна реалізація. Досвід економічного розвитку «азіатських тигрів» доводить, що держава може здійснити «економічне чудо», перейшовши з розряду країн третього світу у розряд високорозвинутих економічних. Наприклад, Сингапур досяг мети через 30–40 років. Так само розвивалася Малайзія, а Фінляндія за рівнем людського розвитку посідає перше місце в Європі розділяючи першу позицію за рейтингом із Сингапуром.

Подібне «економічне чудо» здійснила Ірландія, ставши на шлях інноваційної економіки. Головне завдання інноваційної економіки — не виробляти все нові й нові знання, а забезпечити сприйняття світового потоку знань і використання його з метою власного економічного і суспільного розвитку. Сьогодні Україні слід думати не про те, як підтримувати систему наукових досліджень, а про те, як створювати механізми упровадження наукових досліджень у економіку. Тому її модернізація повинна бути тісно пов'язана з упровадженням інформатики¹², про що свідчить О. Кивлюк¹³.

У найближчі десятиліття у світі відбудуться зміни, що свідчитимуть про принципово новий абрис розвитку світової цивілізації. Вирішальну роль у світовій економіці відіграватимуть і вже відіграють інформація й інтелектуальна праця. На економічний розвиток країн вирішальний вплив здійснюють високі технології, а висококваліфікована робоча сила стає головним фактором успішності економічного прогресу кожної держави. Ідеологія виступає як система раціональних репрезентацій, які вибудовуються навколо певного ядра й адаптують його до конкретних історичних обставин і завдань соціально-економічного розвитку.

Це ядро й можна означити поняттям «ідеологія інформаційного суспільства» як компонент свідомості, що виступає основою національного (етнічного) коду держави й володіє рядом атрибутивних властивостей, які культивує той чи інший народ для свого подальшого розвитку.

Виходячи з вищесказаного, ідеологія інформаційного суспільства зумовлює:

1) перехід до світоглядних, філософських, культурно-аксіологічних характеристик інформаційного виду соціуму, в основу якого покладено виконання соціально-ситуативних завдань;

2) формування ідеології інформаційного суспільства, що характеризується особливою побудовою, в якій можна виділити інтуїтивно-ціннісне ядро і блок раціоналізованих увлень, що формуються навколо нього;

¹⁰ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578. — С. 24.

¹¹ Дзьобань О. П. Сучасне суспільство як суспільство з деформованою відповідальністю (за пр. З. Баумана «Індивідуалізоване суспільство») / О. П. Дзьобань, Є. С. Мануйлов // Вісник Нац. ун-ту «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»; редкол. А. П. Гетьман [та ін.]. — Харків : Право, 2016. — № 4(31). — С. 14–326. — (Серія «Філософія»).

¹² Дзьобань О. П. Формування інформаційної картини світу як результат відображення генезису базових форм буття / О. П. Дзьобань // Проблема інформаційного суспільства: соціально-правовий аналіз : наук. ст. та тези за матеріалами «Круглого столу» (28 лют. 2013 р.). — Полтава : Техсервіс, 2013. — С. 26–36.

¹³ Кивлюк О. П. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / О. П. Кивлюк // Інформатика та інформаційні технології. — Київ : Освіта України, 2006. — № 6. — С. 69–72.

3) утвердження ідеології інформаційного суспільства, що володіє механізмами стійкості плинності, зберігаючи базові характеристики світорозуміння інформаційного суспільства й адаптується до нових соціокультурних умов;

4) вибудову ідеології інформаційного суспільства як поліаспектного утворення, що реалізується в усій сукупності репрезентацій культури, кожний елемент якої може відтворювати аспекти розвитку інформаційної культури;

5) те, що ідеологія інформаційного суспільства характеризує розвинуті системи заходів щодо її актуалізації у свідомості громадян та її трансляції між поколіннями з метою залучення всіх громадян до системи інформаційного суспільства, щоб виступити системою добробуту і захисту всіх громадян.

Формуванню ідеології інформаційного суспільства сприяли:

- у технічній сфері — широке упровадження інформаційних технологій у виробничому, економічному, діловому житті, системі освіти;

- в економічній сфері — перетворення інформації на товар та додаткову форму вартості;

- у соціальній сфері — розвиток інформації як головного фактора змін якості життя;

- у політичній сфері — доступ до різноманітної інформації, покликаної забезпечити на цій основі широкий обмін думками;

- у культурній сфері — обмін інформацією, що допомагає формувати норми і цінності, які відповідають потребам інформаційного суспільства.

В основу ідеології інформаційного суспільства покладено **семіотику**, що використовується у значенні «знакова система», яка функціонує як модельована система, за допомогою якої породжується актуальна інформація про світ.

Основні принципи семіотичного методу пізнання ідеології інформаційного суспільства:

1) принцип предметності (усі висновки і гіпотези, що витікають з аналізу, належать до об'єкта аналізу);

2) принцип однозначності (заперечення застосування одного й того ж знака до аналогічних предметів і ситуацій);

3) принцип взаємодоповнюваності (можливість заміни одного знака іншим на основі смислової тотожності)¹⁴.

Завдання дослідження — обґрунтувати методологічні виміри інформаційно-семіотичних вимірів інформації як головного модусу до аналізу ідеології інформаційного суспільства. Вони містять: дані, символи, знаки, повідомлення, знання, інформацію. Прослідкуймо еволюцію розвитку понять ідеології інформаційного суспільства.

Інформація, яка трансформується у знання, є прямим наслідком потреб людини, щоб ефективно діяти в навколишньому світі. При цьому людина повинна мати достовірні знання про предмети й явища, процеси й об'єкти, з якими вона взаємодіє, тобто чим більше інформації, тим більше знань має людина про себе й навколишній світ. Чим більше інформації, тим більше знань і тим краще уявлення, тим успішніше діятиме людина через дії, пов'язані з цими об'єктами. Знання доцільно розділити на стратегічні, які можуть бути корисними в майбутньому, і тактичними, що відображають

¹⁴ Кивлюк О. П. Формування елементів комп'ютерної грамотності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. П. Кивлюк. — Київ, 2017. — 210 с.

специфіку ситуації, яка склалася в інформаційному суспільстві¹⁵.

Символ, як концепт ідеології інформаційного суспільства (від грец. *symbolon*) — це знак, у самому загальному вигляді поняття, що фіксує здатність матеріальних речей, подій, а також чуттєвих образів виражати ідеальний зміст досліджуваного явища, відмінний від безпосереднього, чуттєво-тілесного буття.

Загальновизнаного поняття «*символ*» у філософській літературі ще не вироблено. У ХХ столітті спроба створення цілісної філософської теорії символу була прийнята Касіером у «Філософії символічних форм», де був представлений феноменологічний аналіз різних культурно-символічних міфів (міфу, мови, науки) як форм зовнішньої маніфестації і самопізнання людського духу. Цікаве трактування символу подано у межах психоаналізу, у контексті якого символ розглядається не як атрибут свідомої діяльності людини, а навпаки, як єдина опосередкована можливість виявлення несвідомих начал в індивідуальній психіці та культурі. Цікавими у цьому сенсі є ідеї К. Юнга, який постулює наявність унікальних образів-символів (архетипів) колективного несвідомого.

Ряд важливих результатів, що стосуються природи символічних здібностей людини, було отримано представниками школи французького структуралізму. Її голова Леві-Стросс виявив наявність елементів ізоморфізму між природними, соціальними і ментально-символічними структурами. Йому належить концепція існування особливої несвідомої логіки архаїчного мислення (логіки бріколажу), що базується на символічному відображенні й осмисленні реальності. Глибоке розроблення логіко-семантичних проблем символу і символізації (переважно на матеріалі природних і штучних мов) було розроблено школою неопозитивізму (працями Рассела, Вітгенштейна, К. Поппера) і численними напрямками аналітичної філософії. Специфічні риси символічної реальності людини у сфері гуманітарного знання простежено філософською герменевтикою, передусім, її визначним філософом Гадамером.

Семіотика інформації, як основа ідеології інформаційного суспільства, може функціонувати і не в знаковій формі, проте знакова структура інформативна, а це означає, що інформація детермінує новий аспект бачення семіотичних моделей. Знак — це те, що досліджується, і те, що водночас є частиною пізнавального апарату. Інформаційні процеси, маючи у деяких формах типологічну тотожність із процесами семіозису, здатні привнести в семіотику критерії об'єктивного розмежування можливого і реального¹⁶.

Достатньо привести визначення **семіотики як науки про знаки**, однак її швидкий розвиток від початку 1970-х рр. спричинив суттєве розширення предмета: у теперішній час семіотика досліджує процеси людської діяльності, пов'язані з породженням знаків (семіозисом) та їх використанням в інформаційному суспільстві. Оскільки людина знаходиться у постійному і безперервному виробництві і споживанні знаків, то предметом семіотики є **культура** в найрізноманітніших аспектах її існування. На думку сучасних дослідників (У. Еко), семіотика готова до розділення її на цілий ряд дисциплін, зокрема, на **теорію знакових систем** (власне, семіотику) і **семіологію** — науку, що вивчає функціонування знаків в інформаційному суспільстві¹⁷.

¹⁵ Данильян О. Г. Інформаційне суспільство: морально-етичний дискурс / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Інформація і право. — 2014. — № 1(10). — С. 16–25.

¹⁶ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578.

¹⁷ Дзьобань О. П. Філософія інформаційного права: світоглядні й загальнотеоретичні засади: монографія / О. П. Дзьобань. — Харків : Майдан, 2013. — 360 с.

Становлення ще однієї нової науки — інформаціології — відбувається з утвердженням інформації як глобального феномену високорозвинутого інформаційного суспільства. Уявлення про місце інформації під час аналізу світу постійно поглиблюється, і сьогодні передача інформації мислиться як фундаментальна властивість матерії. Хоча кожний підхід демонструє свої завдання, надзвичайно важливим є, на нашу думку, не обґрунтування універсальності предмета, а спроба побачити закономірні зв'язки між генезою інформації та її функціонуванням, що дає змогу у подальшому мотивувати ідеологію нової науки з погляду її цілісності. Евристичний потенціал семіотики повною мірою відповідає поставленій меті. Семіотика за короткий час уже пройшла у своєму розвитку декілька визначних етапів — від розроблення методологічних схем до визнання семіотичних схем як об'єктивної реальності і до використання семіотичних концепцій іншими науками з метою легітимації власних перспектив розвитку.

Тому аналіз поняття «інформація» з погляду смислового змісту повідомлення й отримання людиною нових знань властивий **семіотичному підходові (чи семантиці)**, коли досліджуються залежності повідомлення до тих свідчень чи знань, які вони виражають. У цьому випадку розглядаються знакові системи як засоби вираження певного смислу, встановлюються залежності між структурою знакосполучень та їх здатністю створювати осмислені тексти. Розрізняють *логічну семантику* як розділ логіки, присвячений вивченню значень понять і суджень, а також їх формальних аналогів різних формальних систем, і *структурну семантику* як розділ структурованої лінгвістики, присвячений опису смислу мовленнєвих ситуацій та операцій з ними.

У сучасному інформаційному суспільстві широко застосовується **семантичний аналіз**, що охоплює сукупність операцій, які слугують для представлення смислу тексту на природній мові та у вигляді запису на формалізованій (смисловій) мові. При цьому моделюється процес розуміння тексту людиною. Адекватне моделювання (повнота і точність перекладу з природної мови на семантичну) залежить від можливостей семантичної мови, розроблення правил перекладу, точності співвіднесення одиниць природної мови з одиницями семантичної. Семантичний аналіз є одним із етапів автоматичного перекладу, у процесі якого семантична мова виступає у ролі мови-посередника. Різновидом семантичного аналізу є індексування в інформаційно-пошукових системах, тобто уявлення про зміст документів і запитів у термінах інформаційних мов¹⁸.

На відміну від семантики, **синтаксичний підхід (чи синтактика)** спрямований на дослідження знакових систем з погляду їх синтаксису, безвідносно до будь-яких яких інтерпретацій чи проблем, пов'язаних із сприйняттям знакових систем як засобів спілкування та повідомлення. Предметом аналізу у цьому випадку є: частота повідомлення символів, тобто знаків коду, зв'язків між ними, порядок слідування, їх структурна організація, правила побудови і перетворення висловлювань, за допомогою яких можуть формуватися повідомлення. У синтактиці повідомлення розглядаються як символи, абстраговані від змісту, смислу, а також їх практичної цінності для отримувача. Синтактиці на природній мові відповідає синтаксис.

Третій аспект поняття «інформація» в інформаційному суспільстві розглядається з позицій **прагматичного підходу (чи прагматики)**, він пов'язаний із

¹⁸ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу в контексті перспектив сучасної науки й культури / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Інформація і право. — 2013. — № 1(7). — С. 21–28.

дослідженням залежності отриманих свідчень безпосередньо від адресата. При цьому враховуються такі характеристики свідчень, як важливість, корисність, цінність, актуальність, що є важливими на шляху формування «суспільства знань»¹⁹.

Наведені вище аналітичні підходи є предметом досліджень теорії знаків (семіотики), у якій знакові системи вивчаються на трьох основних рівнях: *синтаксичному, семантичному та прагматичному*. Інформативність повідомлень може оцінюватися на кожному з трьох основних рівнів семіотики. Сьогодні найкраще розроблено проблему синтаксичного оцінювання інформації. Проблема аналізу інформації на рівні семантичного підходу є складною і знаходиться на стадії методологічного розроблення. При цьому зазначимо, що достатньо універсальних та ефективних математичних засобів для оцінювання семантичної інформації ще не отримано. Дослідження прагматичного аспекту інформації через відсутність загальнонаукової теорії корисності чи цінності інформації в умовах інформаційного суспільства знаходяться на початковому етапі²⁰.

Згідно з **нашими завданнями**, слід розкрити методологічні засади інформаційно-семіотичних вимірів інформації як головного модусу і тренду ідеології інформаційного суспільства. Виходячи з вищесказаного, надамо визначення поняття **«інформація»**, що *містить свідчення (повідомлення, дані), незалежно від форми їх представлення, про особи, предмети, факти, події, явища і процеси, що несуть нові знання і є об'єктом отримання, переробки чи перетворення, збереження чи передачі за допомогою знаків, символів, умовних сигналів, технічних засобів*. На нашу думку, поняття «інформація» слід уявляти з урахуванням динамічних властивостей, що розглядаються у моменти передачі інформації та її сприйняття. Наука, що вивчає кількісні й інші закономірності, пов'язані з отриманням, передачею, збереженням та опрацюванням інформації, називається **теорією інформації** (іноді *теорією повідомлень*). Відповідно до цього визначення, **теорія інформації** — це розділ кібернетики, у якому математичними методами вивчаються способи виміру кількості інформації, внесеної до будь-яких повідомлень, а також способи передачі, збереження і класифікації інформації як нового способу соціальної взаємодії²¹.

Існують різні погляди на співвідношення понять «інформація», «свідчення», «дані» і «знання» в контексті формування ідеології. В одному випадку стверджується, що **знання** — це *організована, тобто осмислена, проаналізована, перероблена, узагальнена і класифікована інформація*. В іншому випадку — інформація і знання розглядаються як синоніми, проте між ними є серйозна відмінність. Володіння інформацією нерівнозначне володінню знаннями, тому що знання завжди пов'язане з суб'єктом, який пізнає. Знання — продукт, який відображає будь-яку реальність у людській інтерпретації, тобто з оцінками і ставленнями до конкретного носія знання. Інформація є джерелом знання, інформація стає знанням у процесі вторинної сигніфікації. Дані є джерелом інформації, а інформація є джерелом знання. Інформація — це дані, що супроводжуються смисловим навантаженням: «інформація є дані, які були організовані і передані». Слід погодитися з тим, що інформація — це

¹⁹ Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578.

²⁰ Дзьобань О. П. Інформаційна безпека: нові виміри загроз, пов'язаних із інформаційно-комунікаційною діяльністю / О. П. Дзьобань, О. В. Соснін // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії : зб. наук. пр. ; за ред. В. Г. Воронкової. — Запоріжжя : РВВ ЗДІА, 2015. — Вип. 61. — С. 24–34.

²¹ Дзьобань О. П. Інформаційне суспільство як новий спосіб соціальної взаємодії / О. П. Дзьобань, С. Б. Жданенко // Правова інформатика. — 2014. — № 1(41). — С. 3–11.

осмислені дані, а знання — це осмислена інформація. Справа в тому, що не будь-яка інформація є знанням, тоді як будь-яке знання перебуває в полі інформації. Інформація повинна перетворитися на знання, що, власне, і є основою носієологічної функції ідеології інформаційного суспільства. Для нас важливим є розкриття цілей отримання інформації як головного модусу і тренду ідеології інформаційного суспільства, зокрема, пізнавальних, соціально-поведінкових, художньо-естетичних, ігрових, управлінських, що виступають як фактор суспільних перетворень в Україні²².

Ідеологія інформаційного суспільства постмодерністського дискурсу має поняття **«симулякр»**. Постмодерністська методологія виявляє внутрішню сутність стереотипів і стереопарадигм симулякрів як примітивних матриць, в основі яких — осягнення віртуально-ірраціональної реальності. Саме симулякри є одним із понять постмодерністської ідеології інформаційного суспільства, що представляють образ віртуально-ірраціональної реальності, яка відображає лише деяку правдоподібність оригіналу, але не є справжнім відображенням сутності реального образу інформаційного суспільства. Симулякр — це ірраціоналістично-трансцендентний образ-модель, з яким також екзистенціонує індивід, проте вони є пустою матрицею квазіідеології деструктивної реальності, стираючи відмінності між достовірною й ірраціональною (сурогатною) сутністю знання, призначеною для масової культури і споживання.

Отже, як висновок, зазначимо, що наукова і практична значущість досліджуваної проблеми полягає в розширенні понятійно-категорійного апарату ідеології інформаційного суспільства та зміни її ідеологічної парадигми. Формування ідеології інформаційного суспільства може сприяти виходу України з кризи, об'єднати націю та сприяти інноваційному розвитку суспільства. Необхідність становлення ідеології інформаційного суспільства — це можливість не тільки вирішення тих чи інших проблем суспільного життя, а й подальшого успішного укріплення його соціальних інститутів і функцій. Ідеологія інформаційного суспільства має бути підпорядкована культурно-етичним і гуманістичним трансформаціям, в основі яких — справжні процеси реалізації позитивної (гуманістичної) моделі трансформації сучасного соціуму, що в перспективі зможе привести наше суспільство на шлях інноваційного розвитку, використовуючи ідеологію інформаційного суспільства, в основу якої покладене антикризову стратегію, високу роль інтелектуального ресурсу у вигляді науки й освіти, побудову інформаційно-інноваційної інфраструктури, модернізацію суспільства та використання ІТ-освіти.

1.3. Роль та місце відкритої освіти в інформаційному суспільстві

Сучасний етап розбудови суспільства означений потужними освітніми інноваціями, спрямованими на стратегічні орієнтири підготовки і безперервного фахового удосконалення кадрів. Світ шукає нових рішень, упровадження нових технологій у навчальний процес, здатних дати відповіді на глобальні виклики.

В Україні, як і в усьому світі, чи не найскладнішою є проблема відкритого доступу до накопичених людством знань, до сучасних новітніх технологій в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

²² Соснін О. В. Проблеми зростаючої ролі інформаційно-комунікаційної функції держави в умовах інформаційного суспільства та шляхи їх вирішення / О. В. Соснін // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії : зб. наук. пр. — Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2016. — № 65. — С. 164–176.

Ключ знайдено. Розвиток інформаційного суспільства дає доступ до засвоєння нових знань завдяки новітнім інформаційним технологіям. Цим інформаційне суспільство вносить істотні якісні зміни в саму методологію підготовки спеціалістів на всіх рівнях освітньої і наукової сфер, оскільки створює умови для забезпечення загального доступу до глобальних джерел інформації в мережі Інтернету й її автоматизованого опрацювання¹.

За останні роки в Україні створено відповідні передумови для переходу до інформаційного суспільства. Так, й обсяг продажу засобів обчислювальної техніки за рік перевищує мільйон штук майже на 1,5 млрд доларів. А вітчизняний ринок телекомунікації і послуг досягає обсягів 5–7,5 млрд доларів на рік. При цьому прискореними темпами збільшується парк ПК і засобів телекомунікації, корпоративних інформаційних мереж та їх абонентів². Щодо розвитку комунікаційної інфраструктури, то введено в експлуатацію і постійно будуються міжнародні оптоволоконні канали зв'язку, системою мобільного зв'язку охоплено 60% населення³.

Перехід до інформаційного суспільства в Україні має свої особливості. Насамперед, це політичне й економічне становище, потреби населення в інформації, створення і розвиток різних систем зв'язку, індустріалізація надання інформаційних послуг, досягнення платоспроможності споживачів інформаційних послуг, розвиток науковомісного виробництва, створення розвиненої інфраструктури виробництва і надання споживачам якісних інформаційних продуктів і послуг, досягнення високого рівня інформаційної культури всіх верств населення тощо.

Пройти цей шлях без реалізації нової ідеології безперервної освіти й її складової післядипломної освіти, без розумної підтримки навчальних закладів означеної сфери практично неможливо⁴. Тому країні потрібна нова система вищої післядипломної освіти за параметрами відкритих освітніх систем.

Це спонукає нас активно долучатися як до реформування освіти, так і до розбудови університетів на нових принципах, діяльнісних формах і методах навчання.

Важливо розуміти, що в загальній системі державних і приватних навчальних закладів усіх типів народжується безмежна кількість ініціатив якісної підготовки фахівців, зокрема, у системі формальної й неформальної освіти з'являється велика кількість навчальних онлайн-платформ, які є доступними широкому загалу спеціалістів. Головне, щоб усі учасники інформаційного середовища усвідомлювали можливість користування наявною відкритою інформацією і створювали середовище кооперації знань, а не конкуренції. Основними цілями тут є надання можливостей здобувачам освітніх послуг користуватися новими напрацюваннями кафедр не тільки свого навчального закладу, а й усієї мережі ЗВО країни і зарубіжжя.

Показовим є функціонування системи післядипломної освіти України, розвиток якої стримується міжгалузевим підпорядкуванням як Міністерству освіти і науки України, так і іншим міністерствам і відомствам. Це ускладнює розвиток галузі знань, заважає формуванню й розвитку інформаційно-комунікаційної інфраструктури країни, створенню і розвитку техніко-технологічної бази навчальних закладів, розробленню і реалізації організаційних, економічних, нормативно-правових рішень, підготовці кадрів педагогів — андрагогів для системи освіти дорослих загалом. При цьому цілком

¹ <http://buklib.net/books/27579/>.

² <http://buklib.net/books/27253/>.

³ <http://buklib.net/books/27758/>.

⁴ <http://wikipedia.org/wiki>.

очевидно, що програмні завдання щодо підготовки спеціалістів є спільними для всіх сфер економіки і потребують створення міжвідомчих програм і проектів та їх інформаційно-технологічної підтримки. Тобто йдеться про створення єдиного відкритого навчального середовища та мережевих інструментів для передачі знань через системи відкритої освіти.

Сьогодні більшість навчальних середовищ ЗВО використовуються переважно для внутрішніх потреб і, по суті, є закритими, унаслідок чого доступ до напрацьованих кафедр для інших спеціалістів обмежено.

У такому ракурсі обмежене навчальне середовище практично непридатне для міжтериторіального залучення широкого кола фахівців та студентів до навчального процесу.

Однак «...використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу суттєво розширити потенційний простір навчального середовища, забезпечити формування і використання відкритого освітнього простору...»⁵ як під час підготовки, так і під час постдипломної практики споживачів інформації. Цим самим робота студентів і слухачів курсів і семінарів у межах формальної і неформальної освіти відкриває додаткові можливості для опанування необхідних знань.

Тут доречним буде підтвердити слова академіка В. Бикова: «...у сучасних умовах глобалізації світових процесів соціально-економічного розвитку суспільства роль відкритого навчального середовища виконує так званий глобальний освітній простір, сутність якого спрямовано на реалізацію в освітньому середовищі основних принципів відкритої освіти»⁵. А це надає споживачам інформації можливість вільно обирати об'єкти світових інформаційних інтернет-ресурсів для використання в процесі освоєння нових і поповнення. Отже, відкрита освіта — це складна сучасна система здобуття знань, здатна до швидкого реагування через мінливі соціально-економічні ситуації, індивідуальні та групові освітні потреби і запити. Ґрунтується на світоглядних і методологічних засадах відкритості та безперервності процесу пізнання.

Загальна модель відкритої освіти передбачає: відкритість освіти у майбутньому; інтеграцію всіх способів пізнання людиною світу; розвиток і внесення до процесів освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємопов'язаність людини, природи і суспільства; вільне користування інформаційними ресурсами; особисту спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури.

Для кожної системи освіти (загальної середньої, професійно-технічної, вищої, післядипломної) загальна модель відкритої освіти трансформується в частковій, що враховують особливості (цілі, завдання, принципи тощо) конкретної освітньої системи, а саме: вільний, безконкурсний вступ до ЗВО; індивідуалізацію та відкрите планування навчання (при цьому вибір траєкторії навчання здійснюється особою, виходячи із особистісних інтересів і побажань. Індивідуальний навчальний план складається за допомогою вільного вибору змісту (модулів) із запропонованих ЗВО); свободу вибору форм і змісту навчання, глибини й обсягу обраного курсу; свободу вибору місця навчання; свободу вибору тривалості і темпів навчання (набір до ЗВО здійснюється впродовж усього навчального року. Фіксовані терміни навчання відсутні. Студент сам визначає тривалість і темпи навчання); свободу вибору суб'єкта навчання (студент може обрати того викладача, який відповідає його потребам); перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж усього життя»; реалізацію

⁵ Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами: щокварт. наук.-практ. журн. — Харків : НТУ ХПІ, 2008. — № 2. — С. 116–123.

принципу «неперервність освіти» на всіх рівнях системи (доставка знань студентові відбувається в індивідуальному режимі); вільний розвиток індивідуальності, ініціативи, інтелектуальних і творчих здібностей студента; свободу і можливість використання студентом усіх видів освітніх ресурсів⁶.

Ключове поняття відкритої освіти — це «свобода вибору».

Найважливішою особливістю відкритої вищої освіти є нова роль студента і викладача. Студент у відкритій освіті активний, переважно сам визначає, що, як, коли, де і в яких обсягах йому вивчати, створює особистий освітній простір та обирає освітню траєкторію. Усе перелічене вимагає самоорганізації студента, самодисципліни, вмотивованості та навичок самостійної роботи.

Викладач у відкритій освіті — партнер студента. На нього покладаються функції координації пізнавального процесу, коригування змісту навчання, консультування, надання допомоги під час складання індивідуального навчального плану й інших навчальних документів.

Викладач повинен здійснювати керівництво навчальними проектами, ініціювати нововведення й інновації, що підвищують ефективність освітнього процесу.

Викладачеві необхідно володіти педагогічними й інформаційними технологіями, методами і засобами дистанційної взаємодії тощо.

Нова роль викладача у відкритій освіті зумовлює потребу в докорінних змінах у системах його підготовки та підвищення кваліфікації.

До специфічних особливостей відкритої освіти належать:

- інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ);
- технології взаємодії учасників освітнього процесу;
- спеціалізовані засоби навчання;
- мережеві структури організації та управління;
- специфічне представлення навчальної інформації;
- спеціалізований контроль якості навчання.

Отже, відкрита освіта принципово відрізняється від традиційної й більшою мірою відповідає цілям, завданням і змісту інформаційного суспільства.

До основних переваг відкритої освіти варто віднести:

- *масовість і доступність*. Відкрита освіта має практично безмежні можливості широкого охопту населення і територій, організації вільного доступу до інформаційно-освітніх ресурсів;

- *адаптивність та гнучкість*. Система відкритої освіти має великий спектр можливостей адаптації до умов зовнішнього середовища, що змінюються, здатна до суттєвих трансформацій усіх значущих елементів освітнього процесу;

- *інтернаціональність і глобалізація*. Вільне функціонування системи відкритої освіти позадержавними кордонами;

- *планетарна відкритість і доступність* інформаційно-освітніх ресурсів;

- *модульна структурованість та асинхронність*. Модульний принцип конструювання змісту й організації навчального процесу дає змогу формувати індивідуальні навчальні плани і програми, які максимально відповідають особистим

⁶ Цегольник П. А. Концепция опережающего развития образования : монография / П. А. Цегольник. — Хмельницкий : ХНУ, 2009. — 309 с. — С. 175.

потребам студентів, а також розносити у часі різні елементи освітнього процесу (асинхронний режим);

- *економічна ефективність*. Освітній результат досягається з меншими, порівняно з традиційним навчанням, затратами часу, коштів тощо.

Структуру, особливості та переваги системи відкритої освіти в загальному вигляді представлено на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Структура, особливості та переваги відкритої освіти

Як видно з вищенаведеного рисунка, відкрита освіта суттєво відрізняється від традиційної, є освітньою системою вищого рівня і більшою мірою відповідає цілям і завданням інформаційного суспільства.

Відкрита освіта — гнучка система здобуття знань, доступна всім, хто бажає, без освітнього цензу та регламентації періодичності й тривалості навчання, що розвивається на основі формалізації знань, їх передачі і контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій⁷.

Перехід від традиційної освіти до відкритої — складний, багатоаспектний процес, що вимагає суттєвого вдосконалення науково-методичного, психологічного, матеріально-технічного і фінансового забезпечення.

Обґрунтуймо доцільність цього твердження на прикладі функціонування системи неперервної педагогічної освіти. Як відомо, центральною фігурою будь-якої освітньої системи є педагог (учитель, викладач, доцент, професор).

Якість педагогічних кадрів визначає якість освіти загалом, що зумовлює необхідність науково обґрунтованих підходів до їх підготовки. Найвідоміші ЗВО, такі, як Гарвард, Кембридж, Ітон тощо є наслідком винятково високої якості їх професури. В Україні структуру підготовки педагогічних кадрів можна представити у вигляді двох основних періодів: базового та діяльнісного⁸.

Перший період (базовий) — передбачає навчання особи й завершується отриманням диплома про вищу освіту за обраною спеціальністю.

Діяльнісний період — це період професійної (педагогічної) діяльності, охоплює майже 40 років, упродовж яких особа підвищує свій професійний та соціальний статус, використовуючи при цьому різні форми післядипломної освіти (ПО).

У загальному вигляді структуру підготовки педагогічних кадрів в Україні представлено на рис. 1.3.

У цьому контексті найбільш цікавою є післядипломна педагогічна освіта та її центральна складова — неперервне підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних кадрів освіти (ППК).

Чинна ППО, що формувалася на базі радянської системи, природно, увібрала в себе як позитивні, так і негативні характеристики. Окремі недоліки наявної системи ППО розглянуто в працях вітчизняних учених, а саме: В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасової, С. Сисоєвої, В. Маслова, Н. Клокар, Т. Сорочан, Л. Сергеєвої, Г. Тимошко, М. Кириченка, В. Гладуша, В. Пуцова, В. Гравіта та ін.

⁷ Цегольник П. А. Концепция опережающего развития образования: монография / П. А. Цегольник. — Хмельницкий: ХНУ, 2009. — 309 с.

⁸ Гравіт В. Ремонтуємо наявну або будемо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В. Гравіт, С. Антошук // Післядипломна освіта в Україні. — 2016. — № 1. — С. 46–50.

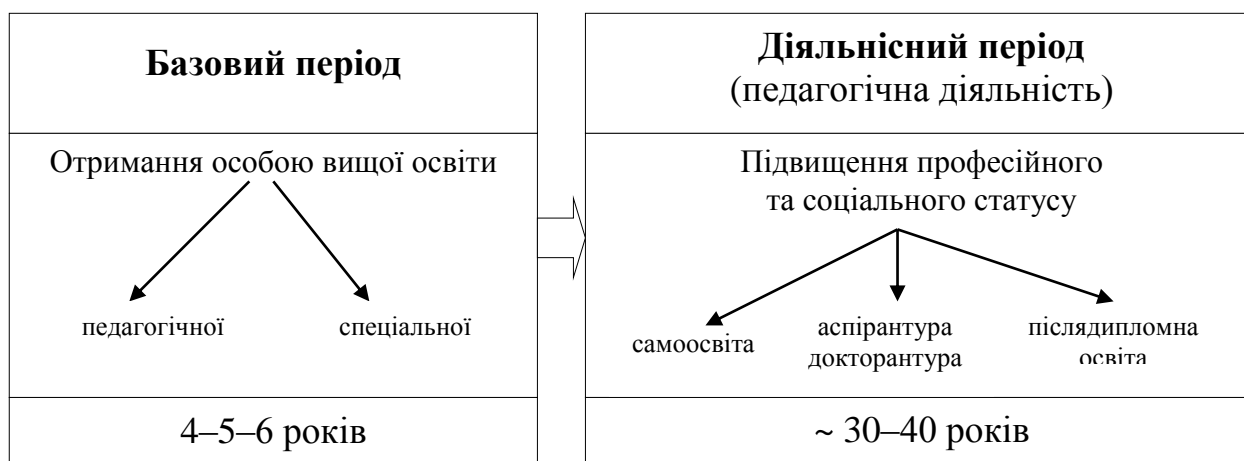


Рис. 1.3. Узагальнена структура підготовки педагогічних кадрів в Україні

Ми вважаємо, що за роки незалежності система ППО розвивалася, частково поліпшуючи окремі характеристики.

Помітно виріс науковий потенціал, поліпшилась організація освітнього процесу та його зміст, форми, методи навчання, методичне забезпечення та забезпечення ІКТ тощо. Однак, це часткове поліпшення, принципових ж змін не відбулося. Було проведено окремі види «ремонтів», система, як і раніше, поступається кращим зарубіжним аналогам і дещо у зміненому вигляді зберігає параметри й характеристики старої системи удосконалення вчителів⁹.

Всебічно розглянувши проблему, ми дійшли висновку про недоцільність «ремонтів» системи ППО, оскільки це тривалий і неефективний процес, що вимагає значних затрат інтелектуальних сил, матеріальних витрат, серйозного організаційного забезпечення та зміни парадигми управління. При цьому немає гарантій отримати за кінцевим результатом сучасну систему ППО.

На нашу думку, освіті України необхідна принципово нова система ППО, що відповідає сучасним реаліям розвитку суспільства, гнучка, достатнім запасом надійності, адаптивна до соціальних змін та науково-технічного прогресу, здатна до саморозвитку тощо.

Саме такою системою є система відкритої освіти, яка акумулює нові погляди вчених і практиків на перспективні способи розвитку освіти в інформаційному суспільстві.

Як відомо, за рубежом основними навчальними закладами, що на практиці реалізують принципи і моделі відкритої освіти, є відкриті університети (мегауніверситети)¹⁰.

⁹ Гравіт В. Ремонтємо наявну або будуємо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В. Гравіт, С. Антошук // Післядипломна освіта в Україні. — 2016. — № 1. — С. 46–50.

¹⁰ Олійник В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті Відкритий університет європейського типу? / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. — 2015. — № 1(36). — С. 3–7.

Відкритий університет — це вищий навчальний заклад розподільного типу (адміністративне ядро + мережа навчальних центрів), що здійснює освітню діяльність на основі нової технології навчання, нової дидактики і нової організації навчання¹¹.

Характерні особливості відкритих університетів світу й окремі аспекти впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти принципів і моделей відкритої освіти вивчали В. Биков, В. Олійник, В. Гравітта ін.

Глобальна реформа середньої і вищої освіти зобов'язує по-новому підійти не тільки до підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів, а й до їх неперервного професійного зростання. За нашими переконаннями, якісних змін можна досягти за умов упровадження уже наявних нових форм і технологій відкритих освітніх систем.

Як відомо, нова філософія ППО зумовлює необхідність її нової організації. Тому, виходячи із зарубіжного досвіду, у грудні 2015 р. рішенням ради ректорів (директорів) Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» було ініційовано створення Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО). Головним навчальним і науково-методичним центром УВУПО визнано ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, а його навчальними центрами – 15 обласних інститутів ППО та дві академії неперервної освіти. Члени й учасники УВУПО зберігають свою юридичну та господарську самостійність, мають рівні права й обов'язки¹².

Головною метою діяльності УВУПО є створення умов для координації освітньо-наукової та іншої діяльності членів УВУПО для виконання спільних освітньо-наукових, економічних та соціальних завдань.

Основними напрямками діяльності УВУПО є:

- формування в межах УВУПО мобільного освітнього простору для студентів, слухачів і викладачів з використанням мережевих комп'ютерних технологій навчання з метою розширення доступу до якісної ступеневої освіти, створення умов для здобуття додаткової освіти та відпрацювання інших складових системи безперервної освіти;
- розвиток електронної мережі навчальних курсів, підручників для поліпшення інформаційного забезпечення освітнього процесу;
- розширення можливостей слухачів та студентів щодо вибору варіантів навчальних програм і форм навчання за різними напрямками і спеціальностями;
- поліпшення якості навчання за рахунок залучення до навчального процесу провідних викладачів– членів УВУПО та фахівців-практиків;
- проведення спільними зусиллями наукових конференцій, семінарів, тренінгів, літніх шкіл, проблемних лекцій провідних фахівців тощо;
- розроблення системи єдиного обліку навчальних модулів і кредитів, напрацювання технологій та інтегрованих по освітньому полю УВУПО індикаторів оцінювання якості організації навчального процесу та результатів навчання слухачів і студентів для здійснення процедур ліцензування й акредитації, створення внутрішньої системи забезпечення якості підготовки в межах УВУПО;

¹¹ Олійник В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті Відкритий університет європейського типу? / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. — 2015. — № 1(36). — С. 3–7.

¹² Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

- організація ефективної системи перепідготовки та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького та керівного персоналу членів УВУПО;
 - реалізація спеціальних проектів з підготовки й підвищення кваліфікації на замовлення з використанням кадрового та матеріально-технічного потенціалу окремих членів УВУПО;
 - міжнародна діяльність у сфері освіти і науки згідно з чинним законодавством.
- Основними завданнями УВУПО є:*
- організація ліцензованої освітньої діяльності, яка забезпечує якісну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів за стандартами вищої освіти, післядипломної освіти та освіти дорослих;
 - виконання наукової і науково-технічної, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;
 - забезпечення виконання державного замовлення й угод на перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців з вищою освітою;
 - підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів та їх атестація у закладах вищої освіти, головному закладі вищої освіти Українського відкритого університету післядипломної освіти – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України за акредитованими програмами;
 - розвиток взаємовигідної співпраці із роботодавцями, вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці;
 - забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у навчальних закладах-партнерах, у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України.

Члени УВУПО у визначеному статуті і законодавством порядку мають право:

- брати участь в управлінні справами УВУПО;
- одержувати інформацію про діяльність УВУПО;
- вносити на розгляд ради ректорів (директорів) та Голови ради ректорів (директорів) пропозиції й зауваження щодо діяльності УВУПО;
- на обрання своїх представників до виконавчих або контрольних органів УВУПО;
- мати інші права, встановлені рішенням ради ректорів (директорів) або передбачені законодавством.

Статутом УВУПО визначено обов'язки його членів, принципи й органи управління, джерело надходження і порядок використання коштів, майна тощо. На рис. 1.4 представлено структуру УВУПО.



Рис. 1.4. Структура УВУПО

На нашу думку, означений вище спосіб упровадження принципів, моделей та елементів відкритої освіти в ППО має перевагу. Він сучасний, менш витратний, базується на чинній системі ППО, реальних навчальних закладах ППО, відповідає європейському й світовому підходам до проблеми.

Проте створення в межах «Консорціуму закладів післядипломної освіти» (де-юре) відкритого університету європейського типу (УВУПО) — це тільки початок. Треба за короткий термін (1–2 роки) вирішити цілу низку проблем організаційного й освітнього характеру. Але першочерговим завданням є забезпечення УВУПО статусом дієвого закладу вищої освіти, освітня діяльність якого відповідала б принципам відкритої освіти.

Перехід членів УВУПО від традиційної освітньої діяльності до системи відкритої освіти, по-перше, вимагає системного аналізу наявної ситуації, по-друге, визначення реальних способів переходу до систем (елементів) відкритого типу.

Члени УВУПО — це заклади вищої освіти ППО, переважно за традиційними формами та методами. Вони різні за рівнем розвитку та забезпечення і, звичайно, за результатами діяльності.

Водночас для переходу до принципово нового типу освітньої діяльності треба чітко спланувати спільні дії членів УВУПО, керовані єдиним центром.

Основу таких дій, на нашу думку, можуть скласти положення розглянутої вище моделі відкритої освіти, а саме:

- підвищення ступеня свободи вибору педагогічними працівниками місця навчання, програми, часу та темпу післядипломної освіти;
- посилення ролі самостійної роботи слухачів в освітньому процесі, перегляд принципів її організації, змісту та забезпечення;
- підвищення об'єктивності, достовірності та надійності педагогічного контролю й оцінювання кінцевих результатів освітньої діяльності.

Переходячи від традиційних до відкритих освітніх систем, до пріоритетних напрямів діяльності закладів післядипломної освіти, слід, на нашу думку, віднести: комплектування; самостійну роботу слухачів; педагогічний контроль та оцінювання кінцевих результатів.

Спільна діяльність членів УВУПО за зазначеними вище напрямками може бути успішною за умов чіткого планування й якісного управління процесом з боку ради ректорів (директорів). Досвід провідних країн світу свідчить, що *освітній процес* у тамтешніх відкритих університетах суттєво відрізняється від традиційного. Тому для переходу в освітньому процесі УВУПО на принципи та моделі відкритої освіти потрібні: перехідний період; ретельність, грамотна підготовка; всебічне якісне забезпечення та компетентне управління.

Слід переглянути форми навчання, організацію та забезпечення освітнього процесу, роль викладача тощо, здійснити поступовий перехід від загальних навчальних планів і програм підготовки спеціалістів до індивідуальних, що забезпечують формування індивідуальних пізнавальних траєкторій.

Відбувається перегляд стосунків партнерства в системі студент/слухач – викладач, посилюється роль надійності педагогічного контролю, підвищується достовірність його даних, уводиться в дію єдина для всіх членів УВУПО методика оцінювання результатів освітнього процесу за кінцевими результатами.

Отже, як зазначено вище, для введення УВУПО доскладу чинних в Україні ЗВО слід ужити багато різних заходів, причому в найкоротші терміни.

Далі деякі роз'яснення щодо суті проблеми. *Основними формами* навчання в УВУПО слід вважати дистанційну та очно-дистанційну. В окремих випадках є можливим обґрунтоване застосування інших форм навчання, що встановлено для ЗВО Законом України «Про вищу освіту» (стаття 49)¹³.

На сьогодні члени УВУПО проводять освітню діяльність переважно за очною формою навчання. На дистанційне навчання відводиться у середньому 2–3%, на очно-дистанційне – 15–20% основного часу.

¹³ «Про вищу освіту»: закон України: офіц. текст. — Київ: Паливода А. В., 2014. — 44 с.

Водночас, як свідчить досвід, ефективна реалізація основних переваг відкритої освіти без широкого застосування якісних технологій дистанційного навчання є неможливою. Першочергове завдання щодо перетворення УВУПО в успішний ЗВО швидкий перехід його членів на дистанційні, очно-дистанційні форми навчання. Це завдання є цілком посилюючим, оскільки теоретичні та практичні аспекти проблеми уже розроблено ДВНЗ «УМО» НАПН України, а більшість членів УВУПО маючи технічні та технологічні можливості. Справа за керівництвом інститутів ППО та академій неперервної освіти.

Якщо провідною організаційною формою освітнього процесу зарубіжних відкритих університетів (мегауніверситетів) є чітко організована, якісно забезпечена, контрольована самостійна робота слухачів і студентів, то самостійна робота в системі ППО України щодо організації і змісту поки що не відповідає вимогам відкритої освіти.

Самостійна робота в УВУПО має бути:

- *активною*. Жодної сторінки підручника, натомість різні види занять;
- *індивідуальною*. Вільний вибір завдань, тем, форм, методів відповідного переліку;
- *методично забезпеченою*. Для кожного навчального модуля та категорії слухачів структуроване, формалізоване методичне забезпечення на паперових та електронних носіях;
- *професійно спрямованою*. Під час самостійної роботи розробляються матеріали (документи) щодо забезпечення освітнього процесу тощо.

Слухачі повинні мати вільний, необмежений доступ до зарубіжних і вітчизняних інформаційно-освітніх ресурсів (сайтів, електронних бібліотек, баз даних тощо).

Новий освітній процес, основною традиційною формою якого є самостійна робота, вимагає перегляду низки застарілих положень традиційного навчання. Зростає значущість застосування дистанційного навчання, технологій взаємодії, а головне, змінюються роль та місце викладача в навчальному процесі.

Викладач у системі відкритої освіти — це партнер студента/слухача, організатор і керівник його навчальної роботи, консультант.

Принципово нові функції викладача у відкритій освіті вимагають нових знань, умінь, компетенцій, технологічного забезпечення процесу їх засвоєння. З цих позицій в межах УВУПО доцільно організувати при УМО тематичні курси з підвищення кваліфікації педагогів-членів УВУПО за програмою «викладач у системі відкритої освіти».

Підготовка педагогічних кадрів нової формації для УВУПО — складний, тривалий (2–5 років) і певною мірою хворобливий процес. Для його прискорення доцільно глибше вивчити досвід роботи європейських відкритих університетів, посилити міжнародне співробітництво в галузі відкритої освіти.

Одне з найважливіших положень моделі відкритої освіти — це індивідуалізація освітнього процесу та відкрите планування. Головна мета індивідуалізації освітнього процесу — формування для кожного студента/слухача індивідуальної траєкторії навчання, що враховує особистісні потреби, запити й інтереси.

Головним інструментом індивідуалізації освітнього процесу є індивідуальний навчальний план студента/слухача. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» студент/слухач має право брати участь у формуванні свого індивідуального

навчального плану (стаття 62.21) з обсягом вибіркових дисциплін (модулів) не менш як 25% загального обсягу (стаття 62.10)¹⁴.

На сьогодні кожний член УВУПО має власну систему педагогічного контролю, свою методику оцінювання результатів освітнього процесу. Вони не тотожні, різні за якістю та за результатами їх застосування. По суті, достовірно оцінити ситуацію в ППО та прогнозувати її подальший розвиток сьогодні складно. Для всіх членів УВУПО потрібна єдина науково обґрунтована, перевірена в експерименті система педагогічного контролю, а також методика оцінювання кінцевих результатів освітнього процесу. Тільки у разі виконання цієї умови буде можливим об'єктивне оцінювання результатів діяльності як кожного члена УВУПО, так і Університету загалом.

За основу в розробленій загальній для всіх системі педагогічного контролю доцільно, на нашу думку, обрати напрацювання УМО НАПН України. Вони використовуються в реальному навчальному процесі ЦІППО УМО НАПН України з 2010 р. Так, у системі педагогічного контролю ЦІППО використовуються дві підсистеми: зовнішня та внутрішня (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Система педагогічного контролю ЦІППО УМО НАПН України

Перша містить вхідний, модульний та вихідний контроль і здійснюється методом комп'ютерного тестування. Друга передбачає диференційований залік, захист випускних робіт і здійснюється методом усного/письмового опитування.

Оцінювання результатів педагогічного контролю здійснюється за першою підсистемою (комп'ютерне тестування в балах, шкала 100 балів), за другою – оцінювання за національною шкалою (табл. 1.1).

¹⁴ «Про вищу освіту»: закон України: офіц. текст. — Київ: Паливода А. В., 2014. — 44 с.

Таблиця 1.1

**Оцінювання навчальних досягнень слухачів
за результатами педагогічного контролю**

Бали	Шкала ЄКТС	Національна шкала оцінок. Диференційований залік, захист випускних робіт
90–100	A	Відмінно
82–89	B	Добре
74–81	C	
64–73	D	Задовільно
60–63	E	
35–50	FX	Незадовільно
1–14	F	

Заснування рішенням ради ректорів/директорів від 22.12.2015 р. в межах Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО) є інноваційним кроком для розвитку системи ППО, що забезпечує впровадження в освітню сферу України світових тенденцій розвитку освітніх систем і зумовлює невпинне просування вітчизняної системи освіти у світовий освітній простір¹⁵.

Однією з найефективніших технологій відкритої освіти, яка стрімко розвивається, є дистанційна форма навчання. Як свідчить досвід, ця форма — найбільш результативна в межах міжвузівської кооперації на основі колективної діяльності в інформаційних мережах, що й передбачає функціонування Українського відкритого університету післядипломної освіти.

Отже, український шлях до інформаційного суспільства передбачає створення і широке запровадження технологій відкритої освіти. Цей шлях нетрадиційний, малоапробований. Проте таке завдання високого пріоритету в процесі інноваційних перетворень усієї освіти і безпосередньо у вирішенні проблеми номер один — забезпеченні підготовки та неперервного оновлення знань і вмінь спеціалістів усіх сфер життєдіяльності суспільства в системі післядипломної освіти.

1.4. Проблеми і перспективи розвитку освіти в Україні у контексті глобальних викликів інформаційного суспільства

Розбудова в Україні інформаційного суспільства актуалізує необхідність переосмислення вітчизняною педагогічною наукою сутності, змісту й завдань освіти та приведення їх у відповідність до нових умов функціонування цього соціального інституту у глобалізованому та інформатизованому освітньому просторі. Обґрунтовуючи важливість і нагальність філософського й наукового аналізу сучасної освітньої теорії і практики, Президент НАПН України В. Кремень зазначає: «недостатність осмислення того, що відбувається, відсутність належних теоретичних рефлексій щодо власних дій змушують людину жити в умовах одномоментності та

¹⁵ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

нав'язаних їй установок, зазвичай відмовляючись від можливості здійснити власний життєвий вибір»¹.

Розпочинаючи аналіз розвитку сучасної освіти, слід передусім з'ясувати, що собою являє інформаційне суспільство і яким чином воно впливає на модернізаційні процеси в освітній галузі.

Філософами й науковцями доведено, що інформаційне суспільство виникло у ході інноваційних трансформацій постіндустріального суспільства, зумовлених перенесенням акцентів із соціально-економічних чинників на інтелектуально-творчі, підвищенням значення інформації й знання і, як наслідок, перетворенням товарної економіки на знанняву. У цьому контексті пророчим виявилось передбачення засновника теорії постіндустріального суспільства Д. Белла, що основною інституційною цінністю інформаційного суспільства стануть наука і освіта як виробники і транслятори знання і що вони будуть розвиватися на основі інформаційних технологій та набудуть глобального характеру².

З огляду на це, в інформаційному суспільстві докорінно змінюється соціальна цінність освіти і ставлення до неї суспільства. Так, якщо у парадигмі індустріального суспільства освіта розглядалася як невиробнича галузь, яка лише споживає створені матеріальні та духовно-моральні цінності (зокрема, й знання) і є по суті підготовчим (допоміжним) соціальним інститутом, то згідно з парадигмою інформаційного суспільства вона розуміється як сфера виробництва людського капіталу, що є найвищою суспільною цінністю, оскільки від нього залежить виробництво усіх інших цінностей. На підтвердження цьому можна навести слова Президента НАПН України академіка В. Кременя, який зазначає: «Наразі ніхто не заперечує, що основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку і засвоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень...»³. У зв'язку з цим освіта в інформаційному суспільстві перетворюється на теорію і практику підготовки когнітивних працівників (knowledge workers), які працюють зі знаннями та інформацією.

Це спричинює набуття освітою статусу провідного соціального інституту, центру інтегративної освітньо-творчої діяльності, що об'єднує інновації в усіх сферах соціально-культурного й економічного розвитку в нову продуктивну цілісність. Отже, в інформаційному суспільстві вона набуває ключового значення, зумовлюючи появу нової соціокультурної реальності, в якій формується інший тип коеволюції людини і культури, трансформується духовне виробництво і з'являється нова суспільна мораль (М. Култаєва)⁴.

Зрозуміло, що такий устрій інформаційного суспільства несе нові виклики освітнім практикам

Ці виклики полягають у тому, що, по-перше, за прогнозами вчених, в інформаційному суспільстві наука зникне (К. Леві-Стросс), оскільки інтегрується зі своїми технічними сферами і перетвориться на «технонауку» (наукоємні виробництва) (В. Лекторський). Завдяки інтелектуалізації виробництва в інформаційному суспільстві відбудуться докорінні зміни на ринку праці. Так, за результатами досліджень науковців

¹ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 4.

² Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. — М. : Academia, 2004. — 778 с. — С. 57.

³ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 5.

⁴ Култаєва М. Д. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Д. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. — Київ : Пед. думка, 2011. — С. 230.

Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України, лише протягом найближчих 10 років зникне близько 5 тис. професій (передусім, пов'язаних з виконанням низькокваліфікованих робіт) і з'явиться майже стільки ж нових, що вимагають інтелектуальної праці⁵. 35% професійних навичок, актуальних сьогодні, через 5 років застаріють, або суттєво зміняться; роботи замінять робітників на багатьох ділянках виробництва й для того, щоб конкурувати з ними, людині необхідно буде розвивати ті якості, які ніколи не можуть бути притаманні машинам: креативність, уяву, лідерство, ініціативність тощо.

По-друге, попри домінуюче значення інформаційних технологій в інформаційному суспільстві, вони, на думку, В. Кременя, «стимулюючи розвиток ліберальних європейських цінностей, разом з тим породжують феномени, які призводять до втрати смислу цих цінностей. Більш того, могутність ІТ, що використовуються ЗМІ, настільки викривлює відповідні можливості індивіда, що фактично позбавляє його власних інформаційних основ. При цьому окрема людина втрачає основи не лише для критичної оцінки отриманих у ЗМІ повідомлень і знань, але й взагалі позбавляється можливості формувати структуру своїх знань та уявлень (зокрема, знань, уявлень про цілу низку відповідних їм аспектів реальності). Через небувалу інтенсифікацію інформаційних потоків контроль над ними передбачає контроль над складними високотехнологічними засобами обробки інформації. А оскільки такі засоби доступні далеко не всім, то це неминуче призводить до сваволі окремих соціальних і культурних груп у відборі інформації. У результаті індивіду не завжди вдається дійти до реальних основ оцінки тієї чи іншої ситуації»⁶.

Це передусім стосується «масової людини», до якої належить переважна кількість членів людського суспільства. Масова людина – це керований об'єкт, а точніше, об'єкт маніпуляцій, який зорієнтований на споживання, комфорт і задоволення⁶ (тому сучасне інформаційне суспільство ще називають суспільством споживання). У голові такої людини знання нерідко поєднується із найдрітучішими забобонами, від чого у свій час застерігав ще К. Ушинський. Ця обставина насамперед безпосередньо стосується освіти, оскільки саме вона повинна наповнювати знання смислом⁶.

У зв'язку з цим освіта має не просто озброювати суб'єкта знаннями, а розвивати самостійність і критичність його мислення. У такій ситуації, вважає В. Кремень, підвищення якості освіти, самостійності навчальних закладів та суб'єктів навчання безпосередньо пов'язані: «чим вища самостійність, тим вища якість. Чим вища урегульованість, тим нижча якість і освіти, і знань випускників»⁷. У контексті таких змін, на нашу думку, природним є посилення автономії закладів вищої освіти і водночас виникає необхідність осмислення нової тенденції в управлінні цією системою, що виявляється у залученні до керівництва в освіті не вчених і педагогів, а професійних менеджерів, які не мають педагогічної освіти.

По-третє, в інформаційному суспільстві згідно з передбаченням японського вченого-футуролога Мічіо Каку, освіта стане індивідуальною справою кожного і буде

⁵ Професії майбутнього для України: наук.-практ. розробка / Л. М. Капченко, Н. В. Савченко, Л. Й. Літвінчук, О. В. Грамма. — Київ : ІПК ДСЗУ, 2017. — 47 с. — С. 7.

⁶ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 9–10; 28–34; 11.

⁷ Сизов В. С. Форсайт-исследования системы образования / В. С. Сизов // Философия хозяйства. — 2015. — № 3. — С. 175–186. (Цит. за: Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 11).

здійснюватися без педагога за принципом «тільки ти і комп'ютер». За таких умов той, хто навчається стане реальним суб'єктом своєї освітньої діяльності: він визначатиме зміст, обсяг, рівень складності навчального матеріалу, терміни навчання, пристосовуючи їх до своїх освітніх і життєвих запитів та приводячи у відповідність із власним рівнем домагань. Отже, суб'єкти освіти стануть більш автономними, будуть брати на себе повну відповідальність за своє навчання, усвідомлювати, які саме знання їм потрібні на близьку й далеку перспективи і таким чином реально проектуватимуть свої освітні траєкторії, не очікуючи контролю ззовні.

Підвищення значення і цінності суб'єктності учасників освітнього процесу відображене, на нашу думку, і у зміні акцентів у законодавчо закріпленій освітній термінології, де звичні поняття «учень» і «студент» об'єднуються в узагальнююче поняття «здобувачі освіти», що характеризує їхню самостійність в отриманні освіти, хоча водночас десакралізує роль педагога в освітньому процесі. Так, якщо у давні часи Учитель вважався носієм і хранителем Знань, який передавав їх своїм учням, його особистість була сакральною (китайська мудрість говорить: «Не смій наступити навіть на тінь Учителя свого»), то в інформаційному суспільстві педагог стає для своїх учнів помічником, консультантом, навігатором у морі інформації, яку вони можуть здобути й поза ним, але ще не вміють опрацювати її самостійно.

Самостійність здобувачів освіти розгортається в інформаційному дискурсі Галактики Google, де особистість перетворюється на комуніканта чи реципієнта і уявляється з нових онтологічних позицій – як функціональний орган інформаційного походження⁸, «людина без властивостей», ще не реалізована, не ідентифікована, не явлена⁹. Для цієї людини не важливі реальні вікові, статеві, етнічні ознаки, адже у віртуальному середовищі вона сама може обирати для себе ті якості, які вважає за потрібне і втілювати їх у своєму «ніку», що є засобом її самопрезентації¹⁰. Крім того, як слушно зауважує В. Кремень, за одним інтернетівським повідомленням можуть приховуватися декілька осіб, а за декількома – одні й ті ж самі. Завдяки цьому особистість постає як авто-проект і бренд (чи навіть серія таких авто-проектів і брендів), автором яких є вона сама. Причому виконавець може упродовж життя коригувати або докорінно змінювати свій авто-проект, досягаючи у віртуальній реальності більшого соціального визнання, ніж у реальному світі¹¹. Усі види діяльності (політична, творча, ділова) постають у цьому контексті полем реалізації таких авто-проектів, у яких статус і роль автора виявляється не метою і кінцевим результатом ідентифікації, а засобом реалізації його проекту самого себе¹². Отже, проблема особистості в інформаційному суспільстві полягає, на думку Г. Тульчинського, в тому, щоб реалізуватися як деякий бренд у процесі втілення у життя власного авто-проекту. Технологія такої самореалізації полягає у виборі життєвої стратегії, створенні,

⁸ Колеснікова І. Є. Механізм смислогенезу особистості в онтогенезі: морфогенетичний та онтологічний контекст : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук : 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / І. Є. Колеснікова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2011. — 19 с. — С. 3.

⁹ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 32–33.

¹⁰ Супрун К. М. Комп'ютерний НІК як засіб особистісної самопрезентації підлітків та юнаків у віртуальній реальності / К. М. Супрун. — Режим доступу : [//www.file:///C:/Users/12/Downloads/Otros_2013_8-9_36.pdf](http://www.file:///C:/Users/12/Downloads/Otros_2013_8-9_36.pdf). — Дата звернення: 15.07.2018. — Назва з екрана.

¹¹ Тульчинський Г. С. Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия / Г. С. Тульчинский // Философские науки. — 2009. — № 9. — С. 30–50.

¹² Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 32.

позиціонуванні та просуванні певного іміджу й репутації – формуванні власної затребуваності, попиту на себе в інформаційному та реальному соціальному просторах¹³. Це є важливим викликом сучасній освіті, оскільки вона поки що не готова задовольняти запити особистості на допомогу їй у побудові власного життя як авто-проекту.

Четвертий виклик інформаційного суспільства системі освіти полягає в тому, що процеси інформатизації невідворотно спричинять перетворення традиційних закладів освіти на відкриті віртуальні, навчання в яких буде ґрунтуватися на хмарних сервісах і смарт-технологіях. За прогнозом М. Каку, це відбудеться вже у наступні 50 років. Використовуючи сучасні гаджети, студенту чи учню можна буде здійснювати навчання у зручний для них спосіб, знаходячись у будь-якому місці, а не обов'язково в навчальній аудиторії. З огляду на це М. Каку висловлює припущення, що тих, хто в інформаційному суспільстві відвідуватиме лекції у традиційних університетах, будуть вважати невдахами і говорити про них: «Він не зміг сам сконструювати свою освіту»¹⁴.

Відзначаючи прогресивність упровадження смарт-технологій і висловлюючи захоплення перед необмеженими можливостями, які вони надають здобувачам освіти, сучасні засоби масової інформації передбачають, що завдяки окулярам Google Glass та майбутнім трансформаціям окулярів доповненої реальності вже через 1–2 роки школярі й студенти зможуть на екзаменах шукати відповіді на питання білетів в Інтернеті шляхом кліпання очима. Достатньо буде кліпнути – і з'явиться необхідна інформація. Таким чином, не потрібно буде перевантажувати мозок «зайвими» знаннями, основний відсоток яких, як засвідчує практика, після завершення навчання не використовується. А отже, запам'ятовування інформації стане не актуальним і поступиться місцем інформаційній компетентності, здатності шукати, відбирати, аналізувати, використовувати необхідний матеріал тощо. У зв'язку із цим знаковими вважаємо слова голови Директорату з освіти і навчок (PISA) А. Шлейхера, що більше ніхто не платить людині за те, що вона знає (адже Google знає усе) – а платять лише за те, що вона може зробити зі своїм знанням, тобто за її компетентність. Але, оскільки згідно із принципом соціального детермінізму будь-яке явище, що існує у світі, завжди має свої причини й наслідки, то, на нашу думку, непотрібність запам'ятовування людиною інформації є серйозним викликом майбутньому людства, адже це може призвести до глибоких когнітивних порушень і змін психофізіологічних властивостей людини. А отже, ця проблема потребує ґрунтовного комплексного міждисциплінарного дослідження представниками різних гуманітарних наук.

Ще далі у своїх прогнозах щодо технологічного розвитку інформаційного суспільства і відповідних трансформацій людини просуваються представники теорії трансгуманізму, які вбачають перспективний напрям розвитку людства в інтеграції людини та інформаційних технологій і вважають, що інформаційна доба прокладає шлях трансформаційній добі, в якій пануватиме «транслюдина», або, «постлюдина»¹⁵. Як зазначає М. Епштейн: «ми – біологічна протоплазма технічної цивілізації, ми носії

¹³ Тульчинский Г. С. Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия / Г. С. Тульчинский // Философские науки. — 2009. — № 9. — С. 30–50.

¹⁴ Каку М. Будущее разума / М. Каку. — ООО «Альпина нон-фикшн», 2015. — 530 с. — Режим доступа : <https://www.litres.ru/mitio-kaku/buduschee-razuma/chitat-onlayn/>. — Дата обращения: 15.07.2018. — Название с экрана.

¹⁵ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 13.

протоінтелекту, ми – протомашини, які називаються «організаціями». Ми – несміливі дебютанти на сцені техно-трансформаційної цивілізації»¹⁶.

Учений прогнозує поширення в освіті у недалекому майбутньому технології безпосереднього завантаження програмного контенту в мозок людини. Перевагою цієї технології є миттєве встановлення зв'язків між узагальненням (інформацією), повідомленням (комунікацією) і залученням-перетворенням (трансформацією). Водночас, оцінюючи вплив цієї технології на людину, В. Кремень відзначає дві протилежні тенденції: з одного боку, вона у багато разів збільшить можливості людини, але з іншого, може стати інструментом контролю над нею¹⁵¹⁷. Крім того, тут, на нашу думку, одразу ж постає проблема визначення припустимих меж застосування технології безпосереднього завантаження програмного контенту в мозок людини в освітній практиці, оскільки закономірно виникають питання, чи зможе така технологія компенсувати відсутність практичної підготовки фахівця зі спеціальності, чи безпечно буде, наприклад, довірити хірургу робити складну операцію, якщо він не має досвіду практичної діяльності та ін.

Розуміючи усю складність проблем і неоднозначність підходів до розвитку освіти в інформаційному суспільстві, світова і європейська освітні спільноти розгорнули активну діяльність щодо вироблення нової освітньої політики й розроблення відповідних їй європейських освітніх стандартів. Це знайшло відображення:

- в активізації діяльності наукових організацій і освітніх установ щодо інтеграції освіти і науки на світовому і європейському рівнях. Цьому сприяють: Міжнародний союз зв'язку (ITU), ЮНЕСКО, Міжнародна рада з науки (ICSU), Комітет з даних для наук та технологій (CODATA), Міжнародна рада з наукової і технічної інформації (ICSTI), Міжнародна мережа доступності наукових публікацій (INASP), Міжнародна федерація з обробки інформації (IFIP), Міжакадемічне агентство (IAP), Академія наук країн, що розвиваються (TWAS) та ін.;

- у створенні організацій з проблем розроблення нових принципів освіти та освітніх програм для глобального інформаційного суспільства початку XXI століття: Міжнародна мережа агенцій з гарантії якості вищої освіти (INQAAHE), Мережа акредитаційних агенцій країн Центральної й Східної Європи (CEENET); Європейська мережа органів оцінки якості освіти в країнах СНД та Балтії (ЕСОКО); Міжнародна спілка з освіти засобами мистецтва (International Society for Education through Art (INSEA)), Міжнародна рада з музичної освіти (International Council for Music (IMC)), Міжнародна асоціація драматично-театральної освіти (International Drama/Theatre Education Association (IDEA)); Міжнародна асоціація експертів і практиків з питань зв'язків освіти й мистецтва (Links to Education and Art (LEA)) та ін.;

- у численних наукових заходах, присвячених проблемам освіти в глобалізованому інформаційному суспільстві: всесвітніх зустрічах в Женеві (2003), Тунісі (2005) з проблем освіти інформаційного суспільства (WSIS), Лондонській конференції, присвяченій Європейській хартії дослідників (вересень 2005), на Першому (Мюнхен, 2006), Другому (Рим, 2007) та Третньому (Будапешт, 2008) Європейських форумах щодо гарантії якості освіти, організованих Європейською асоціацією гарантії якості у вищій освіті (ENQA) та Європейською асоціацією інститутів

¹⁶ Эпштейн М. Debut de siècle или от пост- к прото-. Манифест нового века / М. Эпштейн // Знамя. — 2001. — № 5. — С. 195-205. (Цит. за: Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 13).

¹⁷ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 13.

вищої освіти (політехнікумів та коледжів) (EURASHE); конференції Європейського консорціуму з акредитації (European Consortium for Accreditation on Higher Education (ECA) (Барселона, 2007)), Міжнародній конференції Асоціації з оцінювання освіти (IAEA: International Association for Educational Assessment) (Баку, 2007)) та ін.;

• у ключових європейських нормативно-правових актах і документах: Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття (Париж, 1998), Болонській Декларації (1999), Лісабонській стратегії розвитку Європи до 2010 року (2000), Меморандумі про неперервну освіту (2000); комюніке «До європейського простору вищої освіти» (2001), «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» (2003), «Педагогічна освіта і підготовка 2010» (2004), «Спільні Європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів» (2005), «На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (2007), «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» (2009), «Використання потенціалу з найбільшою користю: консолідація європейського простору вищої освіти» (2012); Резолюції Європейського парламенту щодо підвищення якості підготовки вчителів (2008); Європейській стратегії економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» (2010), Висновках Ради Європейського Союзу щодо підвищення ефективності підготовки вчителів (2014) та ін.

Метою усіх цих заходів є підвищення конкурентоспроможності європейської економіки, науки й освіти, адже у світі, де старі економіки зіштовхуються із серйозною конкуренцією нових, що бурхливо розвиваються, позиції європейських компаній дедалі більше залежатимуть від підприємливості та творчих здібностей людей, їхньої здатності трансформувати свої ідеї в товари й послуги, що продаються.

На Лондонській конференції, присвяченій Європейській хартії дослідників (вересень 2005), єврокомісар з науки та досліджень Янош Поточник виступив з промовою «Підтримаємо конкурентоспроможність Європи», в якій підкреслив, що єдино вірною відповіддю на виклики глобалізації є розвиток в ЄС так званої економіки Знання. Він підкреслив, що Європа має домогтися стійкого лідерства в таких сферах, як генерування знань шляхом наукових досліджень, поширення їх через освіту й застосування їх в економіці за допомогою інновацій¹⁸.

Важливим результатом всесвітніх зустрічей з проблем інформаційного суспільства (WSIS) стало прийняття Декларації принципів та Програми дій, необхідних для адаптації освіти до умов глобального інформаційного суспільства початку XXI століття. У цих документах викладено усвідомлення світовою спільнотою того факту, що місце і роль будь-якої держави у світі все більше пов'язуються сьогодні з її спроможністю виробляти, споживати і застосовувати нові знання й технології. Крім того, у цих документах визначено пріоритети розвитку освіти у суспільстві, побудованому на знаннях:

- 1) підвищення якості й конкурентоспроможності освіти шляхом інвестицій у наукові дослідження та зміцнення єдиного ринку;
- 2) забезпечення більш високого та стійкого економічного зростання шляхом стимулювання інвестицій у нові технології та розвиток інноваційного бізнесу;
- 3) створення належних умов для наукових досліджень, сприятливого простору для творчості та інновацій;

¹⁸ Загоруйко Ю. Під знаком Лісабонської стратегії / Ю. Загоруйко // Дзеркало тижня. — 2005. — № 37(565), 24–30 верес. — С. 6.

4) упровадження європейських стандартів змісту та якості освіти, а також європейських освітніх кваліфікацій;

5) зростання мобільності педагогічних працівників;

6) заміна репродуктивних освітніх технологій на креативні, сутність яких сформулював президент НАПН України академік В. Кремень у формулі: «Створи замість повтори»¹⁹.

Досягнення визначених результатів безпосередньо залежить від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва та бізнесу, спільним інструментом для яких є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Аналізуючи їх вплив на суспільний розвиток, академік М. Згуровський зазначає, що на межі ХХ і ХХІ століть спостерігалася швидка зміна концепцій суспільства, побудованого на знаннях та інформації: комунікаційне суспільство — інформаційне суспільство — суспільство, побудоване на знаннях²⁰. Останнє природно виникло з двох попередніх, порівняно коротких фаз, поєднавши їх головний продукт — ІКТ — з людською, творчою компонентою. Тому, якщо комунікаційне та інформаційне суспільство базуються на технологіях, то суспільство, побудоване на знаннях, — на *людях-творцях*, озброєних технологіями, отже, окрім технологічного виміру, воно має конституювати себе в гуманітарному, мас-медійному, культурологічному та освітньо-науковому вимірах^{20; 19}.

З огляду на це, інформаційне суспільство змінює місію, роль і поле діяльності як закладів освіти, так і викладачів, які в них працюють, керівників, які їх очолюють. Вони вже не можуть орієнтуватися на швидкі технологічні зміни й суб'єкт-об'єктну професійну взаємодію, що було характерно для індустріального суспільства, а мають бути світоглядно спрямовані на переосмислення існуючих парадигм і фундаментальних засад розбудови освітньої галузі й суспільства в цілому, забезпечення їх випереджувального технологічного розвитку на засадах упровадження інноваційних, передусім, інформаційних, технологій.

Перебудова системи освіти України відповідно до цих вимог, успішність її інформатизації сприятиме перетворенню її на стратегічний ресурс розбудови нашої держави, здобуття нею гідного місця в європейському освітньому просторі й надання належної відповіді на глобальні виклики інформаційного суспільства.

1.5. Модель відкритої освіти: «знання під діяльність»

Інтенсивний розвиток міжнародного освітнього ринку ставить перед освітніми системами все нові вимоги. Особливого значення не лише у геополітичному, а й у світовому масштабі набуває проблема відкритої освіти, яка є результатом історичного становлення та еволюційного розвитку інформаційної цивілізації.

Визначаючи підходи до розуміння відкритої освіти, необхідно враховувати, що саме поняття «відкритість» поки що не має загальноприйнятого трактування й інтерпретується досить широко. Відкритість вважається характерною ознакою сучасного суспільства (в умовах глобалізації), що передбачає:

¹⁹ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — Київ : Грамота, 2005. — 448 с. — С. 93; 37.

²⁰ Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / М. Згуровський // Дзеркало тижня. — 2005. — № 34(562), 3–9 верес. — С. 4.

- інформаційну відкритість, результатом якої є свобода слова та взаємопроникнення інформаційних мереж різних регіонів та культур, посилення впливу мас-медіа на політичні рішення і соціально-культурне життя;
- соціально-політичну відкритість, як всезагальне утвердження свобод і прав людини, поширення моделей ліберальної демократії та громадянського суспільства;
- територіально-економічну відкритість, як більшу (ніж в попередні періоди) свободу пересування громадян, «прозорість» кордонів, спрощення процесу товарообміну¹.

Поняття «відкрита освіта» теж розуміється по-різному: як відкрита соціальна система, що адекватно реагує на зміни освітніх потреб населення; як соціальний інститут, що регулює вільну доступність до наукової інформації та оволодіння комплексом професійних знань упродовж активного життя людини; як освіта, що забезпечує варіативний вибір форм і методів навчання тощо. У ширшому сенсі відкрита освіта означає усунення бар'єрів у навчанні через: можливість і доступ для кожної людини здобувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану; державну підтримку щодо здобуття освіти у вигляді різних пільг, стипендій; застосування новітніх технологій навчання.

Відкрита освіта набула інтенсивного розвитку наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. як інноваційна система освіти дорослих. Зокрема, її реалізація пов'язана із завданнями, висунутим ЮНЕСКО: «Освіта для всіх», «Освіта без кордонів». Звідси створення міжнародної відкритої системи освіти (переважно вищої) здійснюється через надання властивостей відкритості національним освітнім системам, а також їх інтеграцію в єдиний міжнародний освітній простір. Найважливіші зміни в цьому плані відбуваються на Європейському континенті. Звісно, на цьому шляху нині виникають різні складні проблеми, обумовлені наявними відмінностями в національних системах освіти, в основі яких лежать специфічні соціокультурні пріоритети і традиції.

Становлення багаторівневої, багатофункціональної, складно структурованої соціальної системи, якою є система відкритої освіти, пов'язане із проблемами об'єктивного і суб'єктивного характеру, що мають різний ступінь складності залежно від рівня виконуваних завдань. Висвітленню окремих аспектів феномену відкритої освіти присвячено дослідження вітчизняних (В. Биков, Р. Бужиков, Л. Виноградов, О. Висоцька, В. Гравіт, В. Олійник, О. Овчарук, Б. Шуневич та ін.) та зарубіжних (А. Марон, Л. Монахова, А. Федоров, К. Лінч, Т. Іїйоа, В. Кумар, Н. Луман, О. Мак'рат, М. Хайм та ін.) науковців, хоча подекуди у вітчизняних і закордонних наукових публікаціях поняття «відкрита освіта» ототожнюється з поняттям «дистанційна освіта» або визначається одне через інше.

Зокрема, Б. Шуневич вважає поняття «відкрита освіта» синонімічним з поняттям «електронне навчання», «онлайнове навчання», «віртуальне навчання». Основними ознаками відкритої освіти він називає інтерактивність і доступність освіти для всіх. Також Б. Шуневич наголошує, що відкрита освіта — це технологія навчання, яке має проходити гнучким способом і підкреслює, що відкрите навчання може включати

¹ Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. — Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.-ua/el_gurnal/pages.pdf. — Дата звернення: 12.05.2018. — Назва з екрана.

дистанційну або інші форми навчання, а також можливість поєднувати елементи традиційного і самостійного навчання з відповідною формою контролю².

Академік В. Биков зазначає, що дистанційна освіта спирається на принципи відкритої освіти, забезпечує їх реалізацію і в термінах теорії завдань утворює розв'язувальну частину сукупності завдань відкритої освіти. Моделі систем дистанційної освіти саме відображають суттєві сторони реалізації принципів відкритої освіти у конкретному навчальному середовищі. Ці моделі є забезпечувальними моделями відкритої освіти³. Подібні погляди поділяють Ю. Демченко, С. Лобачева, В. Солдаткіна та ін.

Заслугує на увагу позиція В. Соколова, який акцентує, що «відкритість» подекуди розглядають як «прозорість» освітньої системи, а саме:

1) розуміння цілей, цінностей, завдань, технологій учасниками освітнього процесу, які представляють зовнішнє середовище (слухачі, студенти, замовники навчання, громадськість);

2) участь суб'єктів (учасників освітнього процесу) у проектуванні та регулюванні освітньої системи;

3) підзвітність освітніх установ внутрішнім і зовнішнім суб'єктам, що реалізується, оскільки є відкрита доступність учасників освітнього процесу до методичних, законодавчих і статутних матеріалів, до баз даних через вебсервер навчального закладу⁴.

Чинники появи явища відкритої освіти

Академік В. Биков виокремлює три чинники, що зумовили появу відкритої освіти. На його думку, два перших з них можна назвати чинниками освітнього замовлення, натомість третій – чинником освітньої пропозиції. Ці чинники замикають своєрідний ланцюг «попит – пропозиція», у такий спосіб відображаючи і реалізуючи ринковий характер побудови сучасного відкритого освітнього середовища.

Перший із чинників зумовлено тими об'єктивними процесами розвитку сучасного суспільства, які пов'язані з появою нових вимог до освітнього рівня людей, до характеру і темпів набуття ними освіти.

Другий чинник пов'язано із новими індивідуальними потребами громадян щодо забезпечення свого особистісного розвитку, можливістю і характером здобуття якісної освіти в сучасних умовах.

Третій чинник зумовлено об'єктивними процесами розвитку суспільства, які пов'язані з появою у системі освіти нових можливостей, що виявляються у розвитку змісту навчання і педагогічних технологій, у створенні додаткових умов для індивідуального особистісного розвитку людини, у поглибленні процесів демократизації та інтеграції освіти, а також у широкомасштабній інформатизації системи освіти, інших підсистем суспільства, з якими система освіти у процесі виконання своїх завдань так чи інакше взаємодіє.

Зазначені чинники взаємообумовлені і взаємодоповнюють один одного. Нова освітня парадигма (парадигмалюдиноцентризму) визначила і задекларувала принципи

² Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник Національного університету. — 2003. — № 490. — С. 95–104.

³ Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 37.

⁴ Соколов В. И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых [Электронный ресурс] / В. И. Соколов // Академический вестник ин-та образования взрослых РАО. — 2009. — С. 140–146. — Режим доступа : http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1_p140-146.pdf. — Дата обращения: 29.04.2018. — Название с экрана.

відкритої освіти, була реакцією системи освіти на ці чинники. На основі цієї парадигми формується система сучасних цілей освіти, які передбачають відповідний розвиток педагогічних систем. Передусім, осучаснення змісту освіти, запровадження нових педагогічних технологій, що мають застосовуватися у відкритому навчально-виховному процесі), а також розвиток технологій менеджменту відкритої освіти на всіх її організаційних рівнях⁵.

У цілому, відкрита освіта є складною соціальною системою, яка характеризується гнучкістю, швидким й активним реагуванням на зміни суспільно-економічної ситуації, а також індивідуальних і групових освітніх потреб та запитів. Саме вона покликана реалізувати права людини на якісну освіту та вільне здобуття знань на сучасному етапі розвитку суспільства.

Теоретико-методологічне підґрунтя відкритої освіти

Різноманіття теоретико-концептуальних і інституційних форм практичного втілення відкритої освіти породжують гостру потребу в дослідженні сутності цього феномену, визначенні її моделі, а також методів і технологій функціонування в динамічному освітньому просторі сучасного суспільства.

Підґрунтям моделі відкритої освіти є певні теоретико-методологічні концепти. Їх визначальним орієнтиром має бути така філософія, яка сприятиме цілісному баченню освітньої системи, її сильних та слабких сторін, яка допоможе з'ясувати основні освітні ціннісні орієнтири, а також сформувати інтеграційне уявлення про освіту як соціальний інститут, сферу культури та як один із важливих напрямів соціалізації особистості.

Філософія сучасної відкритої освіти пов'язана зі змінами в поглядах на наукову картину світу та способи пізнання (при переході науки до постнеокласичної стадії розвитку). Якщо класична наука для вивчення обирала ті ситуації, які становили її вихідні положення (лінійність, рівновагу, зворотність), то постнеокласична перейшла до вивчення нових типів об'єктів — самоорганізованих і саморозвивальних систем. Результати вивчення складних систем, здатних до самоорганізації, спричинили радикальну трансформацію механічних уявлень про природу, насамперед про закритість, ізоляцію таких систем⁶.

Методологічними засадами відкритої освіти вважається філософія екзистенціалізму, яка підкреслює, що людина відповідає за свої дії лише тоді, коли діє вільно, має свободу волі, вибору і засобів їх реалізації. Формами прояву людської свободи є творчість, ризик, пошук сенсу життя, гра та ін. В освітньому процесі екзистенціалізм акцентує на необхідності врахування навчальних потреб кожного учня.

Одним із авторів освітньої концепції екзистенціалізму вважається американський педагог і реформатор Дж. Холт, який, розчарувавшись у низькій ефективності освітніх реформ у США, закликав до навчання поза межами офіційних шкіл. Він став ідеологом і теоретиком домашньої освіти як відкритої неформальної системи навчання. У своїй праці «Свобода і понад нею» (*Freedom and beyond*) автор вказує на переваги відкритої системи навчання, широко вживаючи такі терміни, як «відкрите навчання» і «відкрита освіта»⁷. Його співвітчизник Г. Гутек, автор книги

⁵ Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 46.

⁶ Основы открытого образования : монографія / ред. В. И. Солдаткин ; Рос. гос. ин-т открытого образования. — М. : НИИЦ РАО, 2002. — Т. 1. — 676 с.

⁷ Рубан Л. Комунікативна дидактика дорослих у педагогічній спадщині Джона Холта [Електронний ресурс] / Л. Рубан // Калейдоскоп мов. — 2011. — № 1/8. — С. 66–68. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20isp/2011_1/8_kaleydoskop.pdf. — Дата звернення: 28.04.2018. — Назва з екрана.

«Філософські та ідеологічні засади освіти» (*Philosophical and ideological perspectives on education*)⁸, вказує, що основні постулати філософії екзистенціалізму здійснюються в умовах інформаційного суспільства через розвиток відкритої освіти. Зокрема, він наголошує, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій спричинило активізацію розвитку відкритої освіти, можливість свободи вибору особою змісту і темпу навчання, тобто реалізацію особистісно орієнтованого навчання (яке і є визначальною рисою філософії екзистенціалізму).

На думку Г. Гутека, освіта епохи постмодернізму повинна орієнтуватися не стільки на універсалізацію особи (як це було донедавна), а на розвиток її індивідуальності, самобутності, різноплановості та неповторності. Одночасно вчений наголошує, що інформатизація суспільства становить серйозну загрозу розвитку людської індивідуальності, оскільки інформаційно-комунікаційні технології можуть спричинювати процеси нівеляції, дегуманізації і стандартизації споживачів інформаційних продуктів і послуг.

Варто зауважити, що в англо-американському філософсько-педагогічному дискурсі відкрита освіта зазнає різноманітної критики. Зокрема, Дж. Фезерстоун наголошує, що відкрита освіта фактично доти буде демагогією, доки теоретики не звернуть увагу на наявну у суспільстві соціальну нерівність, як джерело нерівності в освіті⁹. Подібна теза перегукується з європейською емансипаційною педагогікою, яка ґрунтується на ідеях представників франкфуртської школи Т. Адорно, М. Горкгаймера та Ю. Габермаса. Емансипаційна педагогіка актуалізує концепцію освіти людини, відкритої до змін і конфлікту, яка робить вибір та пам'ятає про свої права і відповідально використовує власну свободу.

Останнім часом дослідження цього феномену здійснюється також через призму постнеокласичної методологічної парадигми, яка відповідає філософії відкритості. На думку науковців, детермінантами відкритої освіти є такі фундаментальні категорії, як свобода вибору, інформація, відкритість і відповідальність. В арсеналі вчених домінують різні теоретико-методологічні підходи, зокрема феноменологічний, історико-генетичний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний та ін. На початку XXI ст. найбільшої популярності набув системний підхід та його різноманітні модифікації (метасистемний, системно-синергійний, синергійно-інформаційний тощо). Уведення в межі системного підходу категорії відкритості відповідає категорії відкритого світу.

У цілому, концепція відкритої освіти перебуває на стадії формування, оскільки здебільшого описує основні орієнтири розвитку і незначною мірою реальну практику освіти. Тобто, передусім, така концепція передбачає: інтеграцію різних способів засвоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси синергетичних понять про відкритість світу, цілісність та взаємозв'язок людини, природи й суспільства; вільне користування різноманітними інформаційними системами, які відіграють таку саму роль у навчально-виховному процесі, як і безпосередній навчальний процес; особистісну спрямованість процесу навчання як неперервного процесу пізнання; розвиток інформаційної культури; зміну ролі викладача.

Проблеми розвитку відкритої освіти та особливості її дослідження

Як зауважують науковці, для реалізації ідей відкритої освіти виникають нові освітні системи, основні проблеми яких пов'язані із нормативно-правовим,

⁸ Gutek I. Gerald. *Philosophical and ideological perspectives on education*. Published by person education, Inc, publish in gas Allyn&Bacon, 2003. — 348 p.

⁹ Featherston J. *Relevance to the American Setting. Open education*. Bantambooks. — 1972.

організаційно-управлінським, фінансовим та комп'ютерно-технологічним забезпеченням. Поряд із усвідомленням необхідності комплексного і збалансованого розв'язування кожної з цих проблем, слід підкреслити і виокремити психолого-педагогічну проблему, теоретичне і практичне розв'язання якої є найскладнішим завданням. Зазначена проблема є визначальним чинником забезпечення якості освіти. Сьогодні вона є найвагомим «стримувачем» широкого впровадження принципів відкритої освіти, е-дистанційних технологій навчання в освітню практику (передусім, у підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації дорослих).

Означена проблема потребує ґрунтовного вивчення позитивного закордонного досвіду створення систем відкритої освіти, проведення наукових досліджень, спрямованих на її вирішення, здійснення відповідних психолого-педагогічних експериментів для підтвердження висунутих наукових гіпотез і забезпечення обґрунтованості впровадження отриманих наукових результатів в практику відкритих освітніх систем.

Очевидна потреба розв'язання цієї проблеми зумовлює появу так званої електронної педагогіки (е-педагогіки), яка, спираючись на здобутки психолого-педагогічних наук, розробляє специфічні завдання створення й ефективного впровадження в освітню практику ІКТ, зокрема завдання *педагогіки відкритої освіти*¹⁰.

Варто зауважити, що проблеми е-педагогіки мають певні особливості, які акцентують увагу на специфічних аспектах побудови і особливостях педагогічної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі, у відкритих педагогічних системах.

В. Биков указує на основні сучасні проблеми е-педагогіки, серед яких:

1. Недостатня розробленість теорії навчання у відкритих педагогічних системах, несформованість її поняттєво-термінологічного апарату.

2. Проблема формування педагогічно доцільного складу і структури методичних систем відкритої освіти. Це стосується розроблення підходів до структурування змісту освіти, його подання у єдиному освітньому інформаційному просторі, проектування і запровадження орієнтованих на інтерактивність суб'єктів педагогічного процесу, технологій навчання, що базуються на використанні мережних інформаційних ресурсів, е-дистанційного навчання, створення навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на використання у відкритій освіті.

3. Розроблення підходів до використання у навчально-виховному процесі мультимедійних засобів навчання, засобів електронних навчальних комунікацій, віртуальних предметних лабораторій, засобів мас-медіа, розміщення і розповсюдження дидактичних елементів відкритих педагогічних систем на різних типах носіїв даних (паперових, мережних).

4. Проблема психолого-ергономічного обґрунтування характеру подання електронних навчальних об'єктів, що впливає на педагогічну ефективність сприйняття, розуміння та безпечно використання навчального матеріалу.

5. Проблема готовності вчителів і учнів до роботи у відкритих педагогічних системах.

6. Проблема виховання у відкритих педагогічних системах, що спричинена обмеженістю безпосередньої (віч-на-віч) навчальної взаємодії.

¹⁰ Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 18–19; 83–84.

7. Валеологічні проблеми.

8. Проблеми віртуальної педагогіки, що розробляє питання створення й ефективного функціонування систем віртуальної освіти, віртуального навчального середовища, впровадження яких в освітню практику буде дедалі поширюватися.

9. Проблема обмеженості експериментальної бази науково-методичної діяльності, яка б забезпечила перевірку вірогідності висунутих теоретичних положень, апробацію отриманих наукових результатів у мережі експериментальних навчальних закладів, що здатні здійснювати ефективну підтримку технологій відкритої освіти¹¹.

Як зауважує автор, зазначені науково-практичні проблеми треба вирішувати комплексно і системно. Це вимагає зусиль не лише вітчизняної психолого-педагогічної науки й освітньої практики, а й усієї міжнародної наукової та освітянської спільноти.

Вивчення систем відкритої освіти скероване на виявлення й усвідомлення суттєвих ознак феномену відкритої освіти, а також способів, за якими вона будується. Це вивчення має передбачати моделювання об'єктів і процесів відкритої освіти, дослідження й уточнення її сучасних варіантів.

Відкрита освіта (у межах концепції навчання упродовж життя) все активніше поширюється в різних інституціях, особливо у вищих школах і навчальних закладах для дорослих. Це пояснюється появою нових освітніх можливостей, а саме: забезпечення рівного доступу до освіти; більша гнучкість організації навчального процесу (завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям); індивідуалізація навчання через конкретизацію змісту, методів і засобів навчання, активізацію самостійної діяльності тих, хто навчається, розширення джерельно-інформаційної бази.

Незважаючи на неоднозначність трактувань і відмінності у підходах науковців щодо розгляду цього феномену, можна виокремити кілька її загальних принципів. А саме:

1. Надання людині права на одержання будь-якого освітнього цензу, підтвердженого відповідним освітнім документом (за умов дотримання визначених і прийнятих державних освітніх стандартів).

2. Вступ до закладів вищої освіти без вікових обмежень, громадянства, навчальної успішності на попередніх освітніх рівнях, унікальності спеціальності, часу початку навчання тощо.

3. Надання можливості навчання за індивідуальним планом, який передбачає різний набір навчальних дисциплін, а також зручний темп і тривалість навчання.

4. Забезпечення доступності до різноманітних освітніх програм усім бажаючим із різних куточків планети.

5. Надання громадянам умов для безперервної освіти, підвищення кваліфікації на регулярній основі, отримання додаткової професійної спеціалізації, перепідготовки та ін.

Здійснення вище вказаних принципів можливе за умов: отримання загальної середньої, вищої та професійної освіти у кількох навчальних закладах та доступного інформаційно-віртуального навчального середовища.

Разом з тим, реалізація цих умов пов'язана із академічною мобільністю студентів із різних країн та університетів, а також аспірантів, стажистів та викладачів. Поза тим, великого значення набуває використання сучасних інформаційних ресурсів,

¹¹ Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 18–19; 83–84.

зокрема світової освітньої мережі та пошукових систем, освітніх веб-сайтів, освітніх порталів та віртуальних представництв провідних університетів світу.

До інноваційних підходів, які використовуються під час формування системи відкритої освіти, належать:

- підвищення якості освіти завдяки застосуванню нових засобів із використанням нових інформаційних технологій (серед яких web-технології, хмарні обчислення і bigdata, штучні інтелекти);
- забезпечення випереджального характеру всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої глобальної цивілізації;
- забезпечення більшої доступності освіти для населення планети через широке використання можливостей відкритого навчання і самоосвіти із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- підвищення креативності в освіті для підготовки молоді до життя в різних соціальних середовищах (забезпечення розвивальної освіти).

Система відкритої освіти є тим соціальним інструментом, який здатний надати кожній людині необхідні для неї освітні послуги, можливості для неперервного навчання й отримання додаткової освіти і кваліфікації.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити основні завдання відкритої освіти, а саме:

- розвиток інформаційно-комунікаційної культури особистості як поєднання навичок роботи із комп'ютером, здійснення ефективної Інтернет-комунікації та медіа-грамотності як формування критичного мислення стосовно засобів комунікації;
- формування навичок науково-дослідницької, пошукової діяльності;
- активізація творчого мислення, потреби у постійній самореалізації та самовдосконаленні особистості¹².

Таблиця 1.2 демонструє переваги відкритої освіти над традиційною класичною.

Таблиця 1.2

Співставлення парадигм традиційної та відкритої освіти

Парадигма традиційної освіти	Парадигма відкритої освіти
Мета освіти — підготовка нової генерації до життя і праці	Мета освіти — забезпечення умов самовизначення й самореалізації особистості
Людина — проста система	Людина — складна система
«Школа пам'яті» — знання з минулого	«Школа мислення» — знання для майбутнього
Процес навчання – передача учню відомих знань, умінь і навичок	Процес навчання — створення учнями образу світу в самому собі через власну активну діяльність. Знання спрямовані на випередження змін, які відбудуться у майбутньому
Учень є об'єктом педагогічного впливу	Учень є суб'єктом пізнавальної діяльності
Монологічні суб'єктно-об'єктні відносини педагога і учня	Діалогічні суб'єктно-суб'єктні взаємини педагога і учня
Трикомпонентна модель навчання: учитель, книга, учень	Багатокомпонентна модель навчання за допомогою інформаційно-телекомунікаційних технологій
Репродуктивний характер навчання учня	Творчий характер навчання учня

¹² Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. — Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.-ua/el_gurnal/pages.pdf. — Дата звернення: 12.05.2018. — Назва з екрана.

Світовий досвід функціонування відкритої освіти та результати відповідних наукових досліджень дали змогу сформулювати комплекс канонів системи відкритої освіти, а саме: особистісно орієнтований характер освітніх програм (маркетинговий підхід, облік освітніх потреб учнів); практична спрямованість (системність і цілісність змісту освіти та видів діяльності); автономність і активність учнів як основних суб'єктів навчання; проблемність змісту і діалоговий характер взаємодії в освітньому процесі; рефлексивність (усвідомленість учнем змісту і способів діяльності, а також власних особистісних змін); різноманітність освітніх програм і підтримувальна мотивація; модульно-блоковий підхід до організації змісту освітніх програм і діяльності учнів.

Відкрита освіта призводить до певної сукупності якісних змін, а саме:

- основою змісту освіти виступають професійні завдання (а не логіка наукового пізнання). Відкрита освіта уможлиблює здійснення переходу від предметного принципу побудови змісту освіти до створення інтегрованих навчальних курсів, що сприяє формуванню цілісної картини професійної діяльності;

- головним під час відбору змісту освіти стає критерій **«знання — під діяльність»**;

- знання виступають не тільки у онтології, а й як засіб для розв'язання конкретних професійних завдань (під реальні потреби і проблеми, що виникають у практичній діяльності);

- провідними стають активні індивідуальні та групові форми навчальної роботи;

- змінюються тип діяльності і характер взаємин викладача і студентів. Студенти стають повноцінними суб'єктами діяльності у процесі виконання навчально-професійних завдань.

Отже, характерними особливостями моделі відкритої освіти є:

- *гнучкість* (можливість праці в зручному для себе режимі та без відриву від виробництва, вибір будь-якого рівня та тривалості з можливістю отримання необхідних заліків по обраних курсах);

- *модульність* (в основу навчальних планів покладено модульний принцип, відповідно до якого окремі курси створюють цілісне уявлення про певні предметні галузі, що дає змогу з набору окремих курсів-модулів формувати навчальну програму);

- *економічна ефективність* (дистанційне навчання виявляється до 50% дешевшим, ніж від традиційних форм навчання. Відносно низька собівартість навчання забезпечується за рахунок уніфікації навчального матеріалу, орієнтованості ІКТ на велику кількість учнів та за рахунок ефективнішого використання навчальних площ і технічних засобів);

- *нова роль викладача* (як консультанта і помічника під час складання індивідуального навчального плану, координатора-тьютора навчального процесу, керівника навчальними проектами та ін.);

- *нова роль учня* (через підвищення вимог до мотивації, самоорганізації, умінь і навичок самостійної роботи);

- *використання спеціалізованих технологій і засобів навчання* (навчальна технологія будується на фундаменті певного змісту). Пропоновані до засвоєння знання акумулюються в спеціальних курсах і модулях, заснованих на дієвих освітніх стандартах, а також в банках даних і знань, е-бібліотеках та ін.; одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів; спілкування «один з одним» і з викладачами;

- *спеціалізований контроль за якістю знань* (комп'ютерні тестові завдання, дистанційно організовані іспити, співбесіди, практичні, курсові і проектні роботи).

Аналіз публікацій з проблем розвитку відкритої освіти дає можливість встановити певні тенденції її розвитку, зокрема:

- поступальне впровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику;

- забезпечення навчальних закладів системи середньої і вищої освіти якісною відповідною навчально-методичною базою, ресурсами відкритої освіти (різноманітні підручники й посібники, методичні матеріали для учнів і вчителів, студентів і викладачів у цифрових форматах, електронні публікації тощо);

- удосконалення методичного компонента навчального процесу на базі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, обміну цифровим контентом;

- удосконалення системи управління освітою і контролем якості, за допомогою використання сучасних інструментів моніторингу навчальних досягнень та освітньої діяльності в поєднанні з технологіями обміну освітнім контентом, здатним забезпечити істотно вищий рівень прозорості системи освіти¹³.

Упровадження в освітню практику принципів відкритої освіти та стрімкий розвиток нових технологій уможливили появу і розвитку віртуальної освіти. Звідси однією із проявів відкритості освіти вважається медіаосвіта, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та новітніх медіа. Медіаосвіта забезпечує вирівнювання досвіду поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи мас-медіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації.

Сучасні медіа по-новому розкривають зміст відкритої освіти, оскільки через них можливий швидкий відкритий доступ до різноманітної інформації, активне її поширення та оновлення. Натомість, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує цілеспрямованої підготовки людини до вмілого і безпечного користування ними. Такі мас-медіа як кіно, телебачення та Інтернет потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти. Проте, до цього додаються недосконалий захист людини від медіаконтенту, що може шкодити її здоров'ю та розвитку, відсутність механізмів ефективної саморегуляції інформаційного ринку, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, інших соціально шкідливих інформаційних впливів. Загострення потреби в інтенсифікації розвитку медіаосвіти зумовлено необхідністю протистояти зовнішній інформаційній агресії та руйнівній зарубіжній пропаганді¹⁴.

Відтак, надзвичайно важливим постає розвиток медіаосвіти, одним із головних завдань якої є формування вмінь використовувати інформацію (в будь-якому вигляді), здійснювати комунікацію, усвідомлювати наслідки впливу на людину мас-медій. Одночасно істотне значення мають заходи по запобіганню вразливості людини до

¹³ Коржилова О. Ю. Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток / О. Ю. Коржилова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2014. — № 3(37). — С. 48–54.

¹⁴ Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/. — Дата звернення: 19.05.2018. — Назва з екрана.

медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, а також у профілактиці поширення медіазалежностей.

Згідно «*Концепції впровадження медіаосвіти в Україні*» (2010), основні завдання медіаосвіти полягають у сприянні формуванню:

- *медіаінформаційної грамотності* як комплексу умінь, знань, розуміння і відносин, які дають споживачам можливість: ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, ухвалювати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу;

- *медіа імунітет* уособистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу і деструктивним медіа-інформаційним впливам, забезпечує психологічне благополуччя під час споживання медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, умінь обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;

- *рефлексії і критичного мислення* як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту, джерела, форми та якості надання інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам;

- *здатності до медіаторчості* для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, розвитку патріотизму, української ідентичності, згуртованості, солідарності, зокрема для подолання соціальних наслідків воєнних дій на Донбасі та окупації Криму, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, доброзичливості в мережі стосунків, а також якості життя в значущих для особистості спільнотах.

- *спеціалізованих аспектів медіакультури*: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), аудіальної і музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, сучасних напрямів медіаарту тощо.

Упродовж 2021–2025 рр. в Україні передбачається введення медіаосвітньої складової у навчальні програми вищої школи і післядипломної освіти з гуманітарної підготовки фахівців усіх профілів. Здійснюватиметься також підготовка фахівців для мас-медіа, медіапедагогів та медіапсихологів.

Для України в умовах політичної та економічної нестабільності, окупації Автономної Республіки Крим, воєнних дій на сході України, а також через нерівномірність розвитку інфраструктури та забезпеченості населення освітніми послугами розвиток відкритої освіти вважається істотно важливим завданням по виходу на рівень розвинених демократичних країн. Створення системи відкритої освіти є загальнонаціональним проектом розвитку освіти і передбачає відповідну інноваційну діяльність.

1.6. Особливості післядипломної педагогічної освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства

Соціально-економічний розвиток України в новому тисячолітті об'єктивно пов'язаний з якісними змінами в освітньо-культурній сфері життя нашого суспільства, піднесенням її на рівень вимог часу. Освіта є основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, потужним засобом виведення вітчизняної науки, техніки і культури на рівень світових зразків; національного відродження; становлення державності, утвердження принципів демократизації в суспільстві.

Піднесення освіти на якісно новий рівень, відродження й розбудова національної системи освіти взаємопов'язані з її гуманізацією, перенесенням особистості в центр інтересів держави, її освітньої політики й навчальних процесів у кожній з ланок системи безперервної освіти. Розвиток особистості того, хто навчається, пов'язаний з функціонуванням освітніх систем.

Система післядипломної педагогічної освіти (ППО) є невід'ємним складником державної освітньої системи і покликана створювати сприятливі умови для професійного розвитку освітян. ППО є складним системним утворенням, що функціонує й розвивається відповідно до загальних і специфічних для цієї галузі закономірностей, і зумовлює розвиток своїх структурних компонентів. Усвідомленню місця й ролі системи післядипломної та, відповідно, неперервної педагогічної освіти, сприяло посилення уваги науковців і практиків до проблеми підвищення професіоналізму дипломованих спеціалістів, тобто освіти дорослих — фахівців з певним життєвим і професійним досвідом.

Академік В. Олійник зазначає, що «...освіті України необхідна принципово інша система ППО, що відповідає сучасним реаліям розвитку суспільства, гнучка, що має достатній запас надійності, адаптованої до соціальних змін та науково-технічного прогресу, здатної до саморозвитку тощо»¹.

Відповідно до соціально-економічних запитів у ситуації перманентних змін у суспільстві, інтеграції у європейський і світовий освітній простір, інтенсивного зростання високотехнологічних комунікацій і виробництв, система ППО перебуває у стані постійного пошуку шляхів актуального, прогнозованого, випереджального реагування на виклики часу.

Це вимагає відповідного програмно-цільового забезпечення ефективності й результату окресленого пошуку, створення освітнього середовища, що, задовольняючи запити в якісній післядипломній освіті педагогів, водночас інтегруватиметься в єдиний світовий освітній простір, відповідатиме міжнародним стандартам.

З огляду на це, важливим є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства та держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

¹ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

Основним ціннісним виміром якості сучасної післядипломної освіти має стати професійний розвиток педагога з високим рівнем інформованості, вмотивованості до власного розвитку й постійної самоосвіти, громадянської активності та відповідальності, мобільності, гнучкості, здатності творчо мислити, ефективно реалізовувати державну освітню політику.

Проблеми теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації, зокрема післядипломної педагогічної освіти, висвітлені в працях І. Анциферової, І. Белецького, Є. Белозерцева, Н. Борисової, Т. Браже, Л. Гранюк, В. Демчук, А. Єрмоли, К. Зарипова, М. Красовицького, А. Кузьмінського, Ю. Кулюткіна, В. Маслова, О. Мармази, І. Олександрової, В. Олійника, Н. Ситникова, В. Пуцова, Г. Сухобської, Г. Сущенко, Е. Тонконогої, М. Чегодаєва та ін. Автори розглядають як загальнометодологічні, так і технологічні аспекти навчання педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації.

Як свідчать дослідження науковців, у сучасній системі ППО спостерігається загострення проблеми забезпечення розвитку професійної компетентності педагогів, що виявляється у таких аспектах:

- нормативно-правове впорядкування функціонування системи ППО (І. Якухно)²;

- технократизм, прагматизм і гуманнодефіцитність, відсутність належного матеріального й морального стимулювання педагогів (А. Кузьмінський)³;

- нормативно-правове впорядкування функціонування системи ППО, інформатизація освітньої діяльності, структура й організація навчання (В. Олійник)⁴ та ін.

З огляду на вищезазначене, у теорії і практиці післядипломної педагогічної освіти простежується тенденція пошуку продуктивних підходів до розв'язання актуальних завдань розвитку післядипломної освіти, створення цілісної системи навчання людини впродовж життя.

Зокрема, Т. Сорочан пропонує реалізацію різних моделей у практиці післядипломної освіти:

- компетентнісна модель передбачає інтеграцію змісту курсової підготовки та науково-методичної роботи в міжкурсний період з використанням освітніх технологій професійного вдосконалення, що забезпечують розвиток компетентностей відповідно до викликів часу; можливість вибору термінів, модулів, форм навчання та розроблення коректного діагностичного інструментарію для вимірювання рівня розвитку окремих компетентностей та професіоналізму в цілому;

- диференційована модель забезпечує реалізацію принципу варіативності створення умов для професійного розвитку освітян у системі ППО та передбачає наявність різних навчальних планів, графіків, форм та технологій навчання для кожної категорії педагогічних працівників;

² Якухно І. І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : монографія / І. І. Якухно. — Житомир : Полісся, 2010. — 524 с.

³ Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / А. І. Кузьмінський ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Київ, 2003. — 481 с.

⁴ Олійник В. В. Модель модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник, В. О. Гравіт // Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій : зб. наук. пр. ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2014. — 276 с.

- диверсифікована модель базується на делегуванні завдань щодо проведення окремих модулів іншим зацікавленим організаціям;
- кластерна модель створює можливості щодо розподілу окремих модулів з підвищення кваліфікації між установами-партнерами;
- пролонгована модель передбачає проведення систематичних курсів з підвищення кваліфікації за певними циклами з різним змістом і формами організації, що враховує потребу педагогів у неперервній освіті;
- накопичувальна модель забезпечує врахування сукупності результатів короткотривалих форм навчання з використанням ЕКТС;
- особистісно орієнтовна модель збільшує можливості для самоосвіти педагогів і передбачає організацію дистанційної освіти⁵.

Запровадження різних моделей ППО створює умови для забезпечення всебічного і гармонійного розвитку особистості, задоволення її різноманітних освітніх потреб, сприяння самовизначенню і самореалізації та досягненню власних цілей життєдіяльності. У цьому контексті актуалізується проблема вдосконалення освітнього процесу в закладах системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і приведення його до рівня сучасних вимог.

Визначення шляхів та засобів удосконалення освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оптимізації управління ним у сучасних умовах неможливе без усвідомлення сутності процесу навчання.

Специфіка навчання дорослих, що зумовлена віковими й освітніми чинниками, життєвим і професійним досвідом тих, хто навчається, їхніми особистісними якостями, світоглядом, життєвими настановами й цілями, реальними можливостями й умовами життя та праці, визначає також специфіку освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Освітній процес в системі підвищення кваліфікації є складним, багатофункціональним системним явищем, тому визначення його особливостей можливе на основі системного підходу, який ґрунтується на тому, що специфіка складного об'єкта не вичерпується особливостями його складових елементів, а полягає, насамперед, в особливостях зв'язків та відносин між певними елементами.

Такий об'єкт як освітній процес може вивчатися різнобічно окремими науками, зокрема педагогікою, психологією, філософією, соціологією, і має особливості структури, зв'язків та відносин, що визначаються в ньому тією чи іншою наукою. Ґрунтовне наукове дослідження механізму функціонування цього складного об'єкта з метою визначення його особливостей і, відповідно, специфіки організації та шляхів оптимізації у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів забезпечить удосконалення освітнього процесу.

У цьому плані навчання педагогів можна охарактеризувати як сукупність цілей та завдань, а також засобів (форм і методів) їх здійснення. Оскільки процес навчання не можна розглядати як статичний об'єкт дослідження, що функціонує у незмінному вигляді, а тільки як об'єкт, що постійно розвивається, змінюється, удосконалюється, то виникає потреба співвідношення двох суттєво різних планів цієї системи: функціонування і розвитку.

Під час дослідження об'єкта, що функціонує, у центрі уваги знаходяться ті його характеристики, які забезпечують стабільність системи у відносно змінних умовах. У

⁵ Сорочан Т. М. Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Педагогіка і психологія. — 2016. — № 4. — С. 24–31.

такому випадку йдеться про відносно нерухому структуру дидактичної теорії, компоненти якої складаються з певним чином взаємопов'язаних педагогічних категорій, понять, наукових положень, що відображають результати пізнання процесу навчання педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації.

Під час аналізу плану розвитку системи, центральними стають ті її характеристики, що забезпечують різні зрушення у ній за умови одночасного збереження необхідних для неї властивостей, які дають можливість розглядати її як тотожну самій собі. Тобто ми маємо на увазі як рух загальнокультурних і професійних знань, що набувають форми вмінь педагогів пізнавати і перетворювати об'єкти діяльності, розвиток у суб'єктивній сфері особистості тощо, так і динаміку змісту, форм і методів навчання в системі підвищення кваліфікації у напрямі її вдосконалення.

Разом з тим, як зазначають І. Блауберг та Е. Юдін, «...механізм забезпечення стабільності і механізм розвитку діють значною мірою автономно та пов'язані переважно з різними компонентами системи. Тому знання перших далеко не завжди є умовою розуміння других»⁶. Таким чином, очевидно, досліджувати процес навчання треба на основі двох підходів: компонентно-структурного, тобто вивчення плану функціонування системи, і структурно-функційного, тобто вивчення плану розвитку системи. Саме тому основними в розгляді зазначеного питання стають поняття: будова процесу навчання в системі підвищення кваліфікації; основні його компоненти; особливості зв'язків між ними, що проявляються у функціях.

Сутність процесу навчання, на думку Ю. Бабанського, полягає у цілеспрямованій взаємодії викладача і учнів, яка послідовно змінюється і під час якої розв'язуються завдання освіти, виховання й загального розвитку тих, хто навчається⁷. Фактично у цьому визначенні окреслено основні компоненти процесу навчання — викладання й учіння та основні його функції — освітня, виховна, розвивальна. Зрозуміло, що стосовно навчання дорослих компоненти і функції означеного процесу мають певні особливості, які потребують детальнішого розгляду.

Так, навчання є різновидом людської діяльності, яка має двобічний характер. Воно обов'язково передбачає взаємодію того, хто навчає (викладача, методиста), і того, хто навчається (одного або навчального колективу, групи), що відбувається у специфічних умовах (навчальних, матеріально-технічних, морально-психологічних, етичних, побутових тощо). У найширшому розумінні процес навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів складається з двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених процесів — викладання й учіння. Визначимо особливості кожного з них, спираючись на положення андрагогіки — теорії навчання дорослих.

Особливості процесу викладання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів полягають у тому, що викладач не є єдиним і основним джерелом інформації для слухача, а є лише одним з багатьох джерел інформації; поряд із викладачем включатися в процес викладання і передавати інформацію, необхідну слухачеві, можуть й інші особи (колеги по навчанню, методичні працівники закладу, досвідчені педагоги тощо); функції викладача полягають не стільки у безпосередній організації навчальної діяльності слухача, скільки у допомозі слухачеві самостійно організувати власну навчальну діяльність; діяльність слухача спрямована на стимулювання сил і можливостей слухача на його власну самоосвіту, саморозвиток і самовдосконалення;

⁶ Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с. — С. 134.

⁷ Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1976. — 256 с.

у процесі навчання викладач і слухач виступають рівноправними партнерами, співавторами освітнього процесу.

Особливості процесу учіння в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів полягають у тому, що учіння не є для слухача основним видом діяльності, а лише засобом досягнення інших життєвих і професійних цілей; мета учіння фахівців добре ними усвідомлена й визначається освітніми потребами, що зумовлені потребами життєдіяльності педагогів; учіння тісно пов'язане із професійною рефлексією фахівця, критичним аналізом дійсності, себе та власної діяльності; провідна роль у процесі власного навчання належить слухачеві, організація, керування процесом учіння слухачів замінюється самоорганізацією, самокеруванням; слухач у процесі навчання в будь-який момент може стати джерелом, передавачем інформації й впливати на учіння своїх колег по навчанню; процес учіння для слухача є процесом довготривалим і неперервним.

Процеси викладання й учіння тісно взаємопов'язані між собою, у результаті чого утворюється процес навчання як нова системна якість. Специфіка викладання й учіння в системі підвищення кваліфікації, яка виражена в особливому статусі викладача і слухача, у характері їхньої взаємодії, урізноманітнює взаємозв'язки та взаємовплив обох компонентів процесу навчання, зумовлює його функції та структуру.

Особливості навчання дорослих, які є принциповими для ефективного функціонування системи підвищення кваліфікації фахівців, визначають у своїх працях видатні зарубіжні андрагоги М. Ноулз, Р. Хавігерст, Е. Хофман, А. Нокс, П. Джарвіс, Л. Турос та ін. Запропоновані ними моделі навчання ґрунтуються на досягненнях андрагогічної науки, яка виходить з двох основних положень: перше стверджує, що провідна роль у процесі навчання належить самому дорослому; відповідно, до другої — навчання відбувається у процесі спільної діяльності того, хто навчає, з тим, хто навчається. У андрагогічних моделях навчання суттєво змінюється роль викладача, і це дає змогу по-іншому подивитися на спрямування й організаційну структуру навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оцінити його ефективність, визначити шляхи вдосконалення управління ним. Як зазначає С. Змеєв, «можна стверджувати, що загальнолюдський прогрес веде до вивільнення, розкріпачення людських здібностей та сил, до більш повної реалізації людських можливостей, а еволюція освіти йде шляхом розкріпачення людини у процесі навчання в силу і з мірою того, як особистість стає не об'єктом, а істинним, реальним суб'єктом, принаймні рівним другому суб'єкту такого процесу — тому, хто навчає»⁸.

Освітній процес у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є відкритою нелінійною та нерівноваженою системою організації навчально-розвивальної діяльності, в основі якої органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння (процес навчання), що спрямована на підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників.

Процес навчання є специфічною формою пізнання дійсності та опанування суспільно-історичним досвідом людства, що передбачає взаємодію того, хто навчає, з тим, хто навчається. Особливості такої взаємодії у системі підвищення кваліфікації педагогів містяться в тому, що провідною, рушійною силою навчання є сам слухач, роль викладача все більше набуває дорадчого, консультативного характеру, навчання спрямоване на збільшення освітніх потреб слухачів.

⁸ Змеєв С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеєв // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 64–68.

Структура процесу навчання зумовлює взаємодію освітнього процесу закладу підвищення кваліфікації із зовнішнім середовищем, визначає його якісні та технологічні особливості. Ю. Конаржевський зазначає: «...у будь-якій системі набір її елементів, що створює змістовний бік, переважно визначає її властивості, особливості, кінцевий результат її функціонування, не є єдиним чинником впливу на якісні параметри системи. Велике значення у визначенні специфіки системи відіграє її структура»⁹. Осмислення особливостей структури процесу навчання дає нам можливість визначити особливості організації освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації завдяки оптимізації управління ним з метою його вдосконалення.

Сьогодні немає потреби визначати номенклатуру елементів структури процесу навчання, оскільки вони виявлені іншими педагогами. Водночас актуальним залишається з'ясування особливостей цих елементів, характеру взаємозв'язків, що забезпечують їх входження до системи, упорядкування останньої й забезпечують її цілісність. Ми маємо визначити місце кожного з елементів у межах цілого за тією роллю, функціями, які вони виконують. Тому дослідження структури пов'язане із аналізом функціонування об'єкта (процесу навчання) і є структурно-функціональним. Отже, визначимо особливості елементів, і через функціональну характеристику з'ясуємо місце кожного.

До номенклатури елементів структури процесу навчання відносять: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний¹⁰.

Цільовий компонент процесу навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації — це усвідомлення учасниками процесу навчання (як викладачами, методистами, так і слухачами) доцільності мети та завдань вивчення певної проблеми, курсу, навчального модуля та навчання в цілому, його впливу на підвищення кваліфікаційного рівня фахівця й особистісного вдосконалення. Оскільки мета — це ідеально передбачений кінцевий результат діяльності, що відбувається, то визначення мети або системи цілей фактично субординує увесь процес навчання. Особливість ролі цільового компонента у процесі навчання зумовлена тим, що саме відповідно до встановленої мети функціонують усі інші компоненти процесу навчання, а в разі неузгодженості не можна говорити про цілісність процесу навчання й уся діяльність його учасників не забезпечить досягнення передбаченого або бажаного результату. Тут доцільно підкреслити таку особливість цільового компонента в навчанні педагогів, що для дорослої людини, фахівця з освітою та професійним досвідом, навчання тільки тоді набуває сенсу, коли сам фахівець бере участь у реалізації усіх його складників. Цільовий компонент не є винятком. Якщо в середній та вищій школі пріоритет у визначенні цілей навчання переважно належить учителеві або викладачеві, а учень, студент має усвідомити визначені цілі (тобто зробити їх цілями власної діяльності), то в системі підвищення кваліфікації ми відзначаємо зовсім інший механізм цілепокладання.

Для пояснення цього механізму звернемося до загальновідомого факту: цілі навчання є соціально-детермінованими. Держава, суспільство, система освіти, працівниками якої є педагоги, визначають певні вимоги до рівня освіченості,

⁹ Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директорам школ о системах и системном подходе : учеб. пособие / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск : Челябин. гос. пед. ин-т, 1986. — 135 с.

¹⁰ Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1982. — 192 с.

професіоналізму та кваліфікації фахівців. Ці вимоги ґрунтуються на наявних й майбутніх потребах суспільства й зумовлені соціально-економічним розвитком країни, рівнем розвитку науки взагалі та психолого-педагогічних наук, зокрема, практикою освітянської діяльності тощо. Як правило, суспільні вимоги до освіти фахівців висвітлені у певних нормативних документах й без сумніву відображені в освітніх стандартах та кваліфікаційних характеристиках.

Але соціальна детермінованість цілей навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації не виключає, а навпаки, передбачає наявність особистісних цілей навчання у фахівців.

Як ми вже зазначали, навчання для дорослої людини не є метою, а засобом розв'язання життєвих і професійних проблем. Саме життєві і професійні проблеми визначають цілі навчання педагогів, і їх визначення залежить від проблем їхньої життєдіяльності. Можна сказати, що цілі навчання в системі підвищення кваліфікації обумовлені особистими проблемами слухачів. Така подвійна суспільно-особистісна детермінація цілей позначається й на інших компонентах процесу навчання. Наприклад, на мотивації слухачів, їхньої активності у діяльності щодо засвоєння змісту освіти, його результативності.

Разом з тим, слід підкреслити ще одну особливість цільового компонента процесу навчання. Цілі навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів потребують конкретизації та багаторівневої диференціації. Зрозуміло, що конкретизація цілей навчання та завдань неодмінно має відбуватися під час вивчення певної проблеми, курсу, навчального модуля, навіть перед проведенням конкретного заняття, але особистісного, розвивального характеру освітній процес набуває саме на основі диференціації цілей і завдань. Така диференціація передбачає врахування реального освітнього рівня слухачів, досвіду практичної педагогічної діяльності, наявних освітніх потреб, умінь й навичок самостійної і самоосвітньої роботи. Забезпечити диференціацію цілей процесу навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації можливо на основі глибокого аналізу практики педагогічної діяльності, її регіональних та місцевих особливостей, тенденцій розвитку; виявлення освітніх потреб педагогів через використання широкого спектру методів соціологічних та психолого-педагогічних досліджень (діагностувань, анкетувань, бесід тощо); вивчення результативності процесу навчання; залучення слухачів до формування цілей і завдань процесу навчання.

Стимулювально-мотиваційний компонент процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів теж набуває певних особливостей. З одного боку, він передбачає стимулювальний вплив з боку викладачів, методистів на слухачів, спрямовуючи їх на розв'язання завдань процесу навчання, з іншого — цей вплив має породжувати стійкі позитивні мотиви слухачів до навчання й безпосередньо до свідомого учіння. Як було зазначено раніше, більшість педагогів, що навчаються у системі підвищення кваліфікації, усвідомлюють потребу в навчанні, його значення для розв'язання своїх життєвих і професійних проблем. Але, як свідчить практика, педагоги здебільшого по-різному розуміють сутність самого навчання, а отже, мають різне ставлення до нього. На жаль, не поодинокими є випадки, коли педагогічні працівники очікують від навчання готових рецептів діяльності, вказівок, методичних розробок, поурочних планів, сценаріїв виховних заходів тощо. Таке спрощене, а скоріше, споживацьке ставлення до навчання формує відповідні мотиви, що в кінцевому результаті призводять до відчуження слухача від процесу навчання, перетворюють фахівця на пасивний суб'єкт навчання.

На наш погляд, важливою функцією стимулювально-мотиваційного компонента навчання в системі підвищення кваліфікації є активізація власних сил, здібностей та можливостей педагога, їхнє спрямування на організацію та здійснення власного навчання. Завдяки усвідомленню фахівцем своєї особливої, провідної ролі в процесі навчання, відчуття власного авторства (співавторства) сприяє встановленню стійких позитивних мотивів навчання педагога і забезпечує професійний розвиток не тільки під час перманентного підвищення кваліфікації на курсах, а й у міжкурсний період, під час самоосвітньої діяльності.

Окрім того, слід зазначити, що процес навчання є системою відкритою і динамічною, у ньому постійно відбуваються певні рухи, зміни, що зумовлюють не тільки прямий зв'язок компонентів навчання, а й зворотний. Так, під впливом змісту навчання, що відповідає (або не відповідає) реальним потребам слухачів, можуть змінюватися мотиви їхнього навчання. Певні форми й методи навчання можуть більшою або меншою мірою активізувати слухачів та, відповідно, сприяти (або гальмувати) виробленню позитивної мотивації до навчання. А результати навчання, у свою чергу, впливають на мотивацію практичної діяльності, й, безумовно, на мотивацію наступного етапу, циклу навчання педагогічних працівників.

Тому особливо слід підкреслити, що у єдності стимулювання (яке здійснюється переважно тим, хто навчає) і мотивації (діяльності того, хто навчається) полягає сутність функціонування цього компонента процесу навчання.

Змістовий компонент процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є поєднанням змісту викладання і учіння, тобто контексту діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Функції цього компонента спрямовані у трьох основних напрямках (загальнокультурному, фахово-кваліфікаційному, функційному)¹¹, які відображують його складну структуру. Складність і особливість змістового складника навчання обумовлена основною метою освіти взагалі та підвищення кваліфікації, зокрема — необхідністю формування і розвитку різнобічної гармонійної особистості.

Зміст навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів — це зміст прогресивних змін, властивостей та якостей особистості, які відбуваються в період після здобуття педагогом вищої освіти й до кінця його професійної педагогічної кар'єри.

На думку Т. Сорочан, одним із провідних напрямів методологічних змін у системі ППО є визначення змісту післядипломної освіти різних категорій педагогічних працівників, що ґрунтується на таких вихідних положеннях:

- відбір змісту має враховувати загальний соціально-педагогічний контекст розвитку системи освіти в Україні, тобто задовольняти запити суспільства, громади, забезпечувати формування готовності педагогів до роботи в інноваційному освітньому просторі;
- зміст має враховувати особисті освітні запити педагогічних працівників, сприяти розвитку професійної культури та професійної самосвідомості;
- зміст має забезпечувати компетентний підхід до професійного розвитку;
- зміст має складатися з інваріантної (світоглядне, культуротворче, громадянське, методологічне, науково-теоретичне спрямування) та варіативної (фахове, методичне спрямування) складових;

¹¹ Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. — Київ, 1998. — 151 с.

- визначення змісту має створювати передумови для забезпечення неперервності процесу професійного розвитку¹².

Змістовий компонент процесу навчання є втіленням змісту діяльності по досягненню встановлених цілей і завдань. Зв'язок цільового компонента і змістового є субординаційним (цілі обумовлюють зміст діяльності) й відіграє визначальну роль у процесі навчання й стосовно усіх його компонентів. Відповідність змісту діяльності встановленим цілям забезпечує більшу вірогідність досягнення бажаного результату, а отже, й ефективність навчання фахівців. Разом з тим можливий і зворотний зв'язок, коли через мотивацію зміст навчання впливає на формування цілей. Реалізується цей вплив під час проведення зі слухачами попередніх, вступних бесід, ознайомлення з навчальним планом і програмами тощо.

Цілі навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів мають бути диференційованими, відповідно, диференційованим повинен бути й зміст освіти. Такий підхід передбачає варіативність навчальних планів і програм, побудову їх з урахуванням освітніх потреб слухачів, їхнього кваліфікаційного та загальнокультурного рівня, досвіду, здібностей і можливостей.

Змістовий компонент процесу навчання здійснює свій субординаційний вплив на інші компоненти, але найбільш суттєвий він щодо операційно-діяльнісного компонента.

Операційно-діяльнісний компонент процесу навчання в системі підвищення кваліфікації по суті є засобом реалізації змісту навчання й тим самим розкриває шлях досягнення цілей і завдань діяльності учасників навчального процесу. Адекватно обрані форми і методи діяльності сприяють найповнішому розкриттю його змісту, таким чином забезпечуючи ефективність навчання фахівців.

Вибір форм і методів навчання в системі підвищення кваліфікації відрізняється тим, що здійснюють його як ті, що навчають, так і ті, хто навчаються. Практика показує, що виключення слухача із процесу цього вибору негативно позначається на результатах навчання, оскільки, по-перше, саме слухач є основною рушійною силою цього процесу, а по-друге, діяльність викладача спрямована на стимулювання внутрішніх сил, здібностей і можливостей педагога щодо організації та здійснення власного навчання.

Ми не зводимо участь слухача у виборі до нав'язування ним своєї волі викладачеві у визначенні форм і методів викладання чи волі викладача слухачеві у виборі ним форм і методів учіння. Оскільки освітній процес – це взаємодія його учасників, співавторство, партнерство, то означений вибір має бути узгодженим і спрямованим на забезпечення його ефективності. Така узгодженість може бути досягнута за умови створення відповідної атмосфери, мікроклімату у процесі навчання, що ґрунтується на взаємодовірі, взаємоповазі, взаємодопомозі.

Контрольно-регулювальний компонент процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів передбачає одночасне здійснення контролю за ходом процесу навчання, виконання встановлених завдань з боку викладача та організаторів навчання і самоконтролю з боку слухачів за здійсненням процесу свого учіння відповідно до визначених цілей.

У системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів традиційні форми і методи контролю, прийнятні у середній та вищій школі, виявляються переважно малоефективними. Специфіка цієї галузі освіти вимагає особливих форм і методів

¹² Сорочан Т. М. Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Педагогіка і психологія. — 2016. — № 4. — С. 24–31.

контролю, у яких провідна роль належить самоконтролю, самоперевірці педагогами рівня опанування навчальним матеріалом, удосконалення певних умінь і навичок, придатності набутого досвіду для використання у практичній діяльності.

Контрольно-регулювальний компонент процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів забезпечує зворотний зв'язок, одержання інформації про хід розв'язання завдань викладання і учіння. Виходячи з цього, особливої цінності набувають діалогові форми і методи як навчання, так і контролю. Наприклад, опитування, співбесіда, засідання круглого столу, обговорення, диспути тощо, де слухачі мають можливість висловити свою думку, запропонувати власне розв'язання проблеми, продемонструвати свої знання. Причому зворотний зв'язок здійснюється не тільки від слухача до викладача, а й між слухачами, що створює умови для співставлення та порівняння фахівцем своїх уявлень, думок, досвіду, перевірки їх істинності, раціональності, практичної діяльності тощо. Зворотний зв'язок зумовлює необхідність коригування, регулювання процесу навчання, його змісту та організації, тобто освітнього процесу закладу підвищення кваліфікації, усієї системи діяльності, спрямованої на підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, їхнього різнобічного особистісного розвитку. Коригування та регулювання процесу, що має на меті внесення змін у зміст, форми та методи навчання, наближення їх до найоптимальніших у цій ситуації здійснюється не тільки тими, хто навчає, а й тими, хто навчається. Слухачі на основі критичного аналізу практики педагогічної діяльності, власного педагогічного досвіду, рефлексивної оцінки себе, своїх якостей та можливостей, співставлення набутого та наявного з цілями навчання і життєдіяльності, здійснюють самокорекцію, саморегулювання своїх дій.

Контрольно-регулювальний компонент навчання є не тільки результатом дії попередніх компонентів, а здійснює і зворотний вплив на операційно-діяльнісний, змістовий компоненти, а через них на мотиваційний та цільовий.

Оцінно-результативний компонент процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів суттєво відрізняється від середньої та вищої школи.

Справа в тому, що для дорослої людини оцінка у процесі підвищення кваліфікації («відмінно», «добре», «задовільно») має винятково формальний характер. Вона не є реальним стимулом до діяльності, як для школяра чи студента, оскільки навчання для дорослих не основний вид діяльності, не мета, а засіб подолання професійних труднощів. Тому більш актуальною стає не оцінка з боку сторонніх, а самооцінка фахівця. Разом з тим процес навчання передбачає оцінку його результатів і з боку тих, хто навчає та організовує навчання. Сутність такої оцінки полягає у визначенні ступеня досягнення цілей процесу навчання за певної її організації. Тобто визначається наскільки функціонування компонентів процесу було ефективним і сприяло досягненню цілей, на цій основі виявляються позитивні й негативні сторони викладання, що у подальшому мають бути враховані у формулюванні цілей наступного етапу, циклу навчання фахівців.

Результативність навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів полягає не стільки у якості засвоєння слухачем певної суми знань, оволодінні певними вміннями та навичками, скільки у спроможності педагогічних працівників вміло застосовувати набуте у своїй практичній діяльності, удосконалювати її та себе. Отже, результат навчання є віддаленим у часі й потребує ретельного вивчення, з'ясування того, яка частина набутого фахівцем стає операційною, а яка залишається незатребуваною, виявлення причин цього. Оцінювання результатів навчання стає підґрунтям для подальшої самоосвітньої діяльності слухачів і

вдосконалення змісту й організації освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації.

Оскільки структура будь-якого процесу — це не тільки компоненти, що до нього входять, а й зв'язки між ними, а також цілісні системні властивості процесу, то усі компоненти процесу навчання слід розглядати у взаємозв'язку і взаємозалежності. Цей зв'язок є закономірним і здійснюється за певною логікою, що ґрунтується на закономірній зумовленості їх один одним. Так, цілі навчання визначають його зміст, що реалізується завдяки певним формам і методам навчання, їх відповідність контролюється та регулюється під час протікання процесу, вносяться певні зміни, що сприяють досягненню бажаного результату. Усі компоненти процесу навчання, їх функціонування у сукупності забезпечує отримання результатів, а відтак — і реалізацію поставлених цілей.

Структура процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не є сталою, вона динамічна й має реагувати на зміни зовнішнього середовища, що свідчить про відкритість системи. Відповідно до особливостей навчання дорослих та специфіки професійної діяльності педагогічних працівників ті або інші компоненти процесу навчання застосовуються більшою або меншою мірою, їх функції видозмінюються. Наприклад, контроль замінюється самоконтролем, регулювання — саморегулюванням тощо. Це свідчить про те, що організація та управління процесом навчання й освітнім процесом у закладах підвищення кваліфікації вимагають творчого підходу, який забезпечить їх удосконалення.

В. Олійник наголошує, що для переходу до принципово нового типу освітньої діяльності в закладах ППО необхідно:

- забезпечити свободу вибору педагогічними працівниками місця навчання, програми, часу та темпу післядипломної освіти;
- посилити роль самостійної роботи слухачів в освітньому процесі та забезпечити її ефективну організацію;
- підвищити об'єктивність, достовірність та надійність педагогічного контролю і оцінювання кінцевих результатів освітньої діяльності¹³.

Таким чином, особливості навчання дорослих мають визначальний вплив щодо добору змісту і форм навчання фахівців, організації та управління освітнім процесом в закладах ППО. Урахування й використання їх забезпечує підвищення ефективності навчання педагогів, і тим самим впливає на результати практичної педагогічної діяльності фахівців, на практику роботи сучасної школи.

Аналіз ефективності освітнього процесу дає можливість визначити тенденції, що зумовлюють майбутній прогресивний розвиток і модернізацію післядипломної педагогічної освіти. Важливість цього висновку очевидна, оскільки визначення таких тенденцій фактично розкриває шляхи оптимізації управління освітнім процесом у закладах ППО, яке стимулюватиме саморозвиток цієї системи у напрямі її вдосконалення.

На наш погляд, робити висновок про ефективність освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів можливо за такими критеріями:

¹³ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

- відповідність змісту навчання освітнім потребам педагогів, ступінь їхнього задоволення у процесі навчання;
- підвищення активності та самостійності слухачів у процесі навчання;
- позитивні зміни у практичній діяльності педагогів;
- зростання освітніх потреб фахівців, прагнення до самоосвіти¹⁴.

Розглянемо детальніше зміст кожного з критеріїв ефективності навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Відповідність змісту навчання освітнім потребам педагогів, ступінь їх задоволення у процесі навчання. Такий критерій розкриває перед нами можливість визначити стан сформованості потреб педагогів, спрямування освітнього процесу на задоволення цих потреб, ступінь операціональності одержаних у процесі навчання знань, умінь і навичок для розв'язування слухачем його професійних і життєвих проблем.

Ефективність освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації підвищується за умови диференціації його змісту відповідно до освітніх потреб слухачів та залучення їх до визначення змісту власного навчання у курсовий і міжкурсний період.

Освітні потреби педагогів формуються протягом досить довгого часу і у певної частини педагогів не виникає утруднень щодо визначення власних освітніх потреб. Тож перед навчанням на курсах вони вже відображені у їхніх цілях, проте в іншій частині вчителів процес визначення та формулювання освітніх потреб продовжується під час навчання й потребує формулювання освітніх потреб, а отже впливає на підвищення дієвості освітнього процесу в цілому.

Широкі можливості для вдосконалення технологій визначення освітніх потреб слухачів, своєрідної підготовки їх до курсового навчання, забезпечення реальної наступності та послідовності у системі неперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів надає зміцнення зв'язків закладів післядипломної педагогічної освіти з методичними службами районів і об'єднаних територіальних громад.

Підвищення активності та самостійності слухачів у процесі навчання. Такий критерій ефективності освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогів по суті є свідченням того, як впливає навчання у процесі курсової підготовки на суб'єктивну сферу слухача. За його допомогою можна з'ясувати, наскільки зміст навчання відповідає інтересам педагогів. Як ми вже зазначили вище, відповідність або невідповідність змісту навчання інтересам і потребам слухачів може суттєво впливати на мотивацію навчальної діяльності педагогів, а отже, визначити ступінь їхньої активності у процесі навчання.

Академік В. Олійник зазначає, що самостійна робота має бути: активною; індивідуальною; методично забезпеченою; професійно спрямованою¹⁵.

Активність слухачів у освітньому процесі може також бути свідченням відповідності вибраних форм і методів навчання змісту. Це дуже важливий момент, оскільки цікавий слухачеві як допомога та підтримка з боку викладачів, методистів, колег. Зміцнення зв'язків курсового навчання педагогів із підвищенням кваліфікації фахівців у між курсовий період сприяє більш детальному ознайомленню з освітніми

¹⁴ Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : монографія / А. М. Зубко. – 2-е вид. — Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. — 140 с.

¹⁵ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

потребами майбутніх слухачів, інтенсифікації процесу визначення (самовизначення) та зміст навчання, але поданий не у доречних формах й методах, знижує ефективність освітнього процесу. Тому вибір форм і методів навчання в освіті дорослих слід розглядати як важливий етап організації освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації.

Особливістю навчання дорослих є те, що переважна більшість слухачів мають уже сформований світогляд, певну систему цінностей, пріоритетів та переваг. У них, як правило, існує власна думка щодо багатьох проблем, що розглядаються у процесі навчання. Тому підвищення активності слухачів у освітньому процесі виступає засобом висловлення своїх думок і вражень, перевірки власних суджень, висновків та досвіду.

Активність та самостійність слухачів під час курсового навчання в закладах підвищення кваліфікації не можна розглядати тільки як результат впливу на суб'єктивну сферу особистості ззовні — викладача, колеги по навчанню та ін. З одного боку, активізація слухача у процесі навчання є результатом критичного осмислення практики діяльності (ї власної діяльності, зокрема), з другого — активність і самостійність слухача під час навчання приводить до критичного осмислення власної діяльності, до свідомої професійної рефлексії, так би мовити, похиляє встановлені стереотипи й дає можливість побачити інший ракурс проблеми. Без сумніву, така мета активізації слухачів у навчанні безпосередньо впливає на ефективність, дієвість освітнього процесу, оскільки створюються умови для виявлення й подолання штамів і стереотипів діяльності.

Позитивні зміни у практичній діяльності педагогів. Як критерій ефективності освітнього процесу, позитивні зміни у діяльності педагогів є свідченням і результатом курсового навчання. Одержання посвідчення про закінчення курсів підвищення кваліфікації, яке передбачає успішне складання заліку й підготовку випускної (творчої) роботи, ще не є запорукою позитивних зрушень у практичній діяльності педагога. Добре володіння теорією і технологією діяльності ще не дає гарантованого високого її результату. Саме тому, на наш погляд, доцільно під час вивчення результативності курсової підготовки слухачів, основний акцент зробити на тому, чи відбуваються позитивні зміни у професійній діяльності колишніх слухачів.

Як і сам процес навчання, так і вплив його результатів на педагогічну діяльність фахівців має суб'єктивне, особистісне забарвлення та пов'язаний з низкою суб'єктивних і об'єктивних умов. Мотиви, цілі життєдіяльності, вплив зовнішніх факторів, взаємини у педколективі та інші чинники у сукупності можуть або сприяти, або заважати педагогу впроваджувати інновації у професійну діяльність. Але очевидно, що курсове навчання, яке ґрунтується на готових рекомендаціях, інструкціях не дає очікуваного ефекту.

Закономірно, що молоді вчителі більш відкриті до нового, позитивно сприймають нововведення й конструктивно ставляться до визначення власних недоліків, освітніх прогалин та виявляють більше активності у впровадженні нового, внесених змін у свою педагогічну діяльність. На цьому етапі впевненість у своїх силах, співставлення власних досягнень із досягненнями інших, особливо педагогів, що мають солідний досвід професійної діяльності, набуває особливої цінності.

Зростання освітніх потреб педагогів, прагнення самоосвіти. У післядипломній педагогічній освіті говорити про ефективність навчання можна, коли реалізується закон збільшення освітніх потреб. Тобто чим більше педагог знає, тим більше він прагне знати. Утім, реалізація визначеної закономірності не відбувається автоматично. Необхідно, щоб зміст та організація освітнього процесу в закладі

підвищення кваліфікації були спрямовані не тільки на вдоволення наявних освітніх потреб педагогів, а й на стимулювання виникнення нових. У цьому розумінні про ефективність освітнього процесу можна судити, коли педагоги під час курсової підготовки та після неї відкривають для себе низку нових питань і проблем, пізнання й опанування якими стає їхньою подальшою потребою, що обумовлена життєвими і професійними цілями.

Стимулювання зростання освітніх потреб слухачів у процесі навчання взаємопов'язане з прагненням педагогів до самоосвіти. Певна частина (частіше значна) освітніх потреб учителів може бути задоволена саме через самоосвіту. Без свідомої самоосвіти вчителів взагалі не можна уявити собі неперервність підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Збільшені освітні потреби спричиняють інтенсифікацію самоосвітньої діяльності педагогів, і для її здійснення важливо разом з удосконаленням професійної майстерності педагогів удосконалювати й розвивати їхні самоосвітні вміння та навички.

Слід додати, що у вдосконаленні вмінь і навичок самоосвіти педагогів значну роль відіграє самостійна робота слухачів у процесі навчання в системі підвищення кваліфікації. Виконання певних завдань, які включають самостійний пошук й опрацювання необхідної інформації, аналіз педагогічного досвіду, підготовку рефератів, творчих робіт і виступів, передбачає не тільки самостійність у діяльності, а й самостійні висновки, узагальнення та рішення.

Таким чином, у процесі курсового навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у міжкурсовий період важливо не тільки спрямовувати і стимулювати, а й розвивати, поглиблювати вміння і навички самоосвітньої діяльності вчителів, надавати необхідну консультативну допомогу та створювати сприятливі умови для свідомої самоосвіти. Це надасть більше можливостей кожному педагогові вдовольняти свої освітні потреби й тим самим слугуватиме важливим чинником підвищення ефективності освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації.

Очевидно, що в сучасних умовах справжнім професіоналом може бути лише той фахівець, який здатний творчо застосовувати набутий капітал знань; самостійно здобувати й опрацьовувати та використовувати інформацію, змінюватися сам і змінювати свою діяльність, наповнювати її сучасним змістом; набувати необхідних для цього вмінь та особистісних якостей, мислити нелінійно, прагнути постійного самовдосконалення. Без сумніву, професійна педагогічна діяльність є діяльністю творчою, і підготовка до неї не може обмежуватися рамками вузівської програми, вона триває протягом усієї професійної кар'єри педагога. А це передбачає не тільки послідовність та наступність навчання у двох ланках педагогічної освіти: вищої та післядипломної, а й певну специфіку процесу навчання у найдовший для фахівця освітній період — період післядипломної освіти, який суттєво відрізняється від попередніх, окрім іншого, ще й особливою роллю педагога у процесі власного навчання і освіти.

Таким чином, розроблення та впровадження нових прогресивних моделей навчання фахівців у післядипломний період та створення для цього необхідних умов у закладах підвищення кваліфікації нині потребує особливої уваги. Проведення наукових досліджень з означених питань набуває практичної цінності на сучасному етапі розвитку системи ППО й сприятиме її удосконаленню у майбутньому в умовах інноваційного розвитку суспільства.

1.7. Міжнародно-правове регулювання відкритої освіти

Сьогодні глобальний світ перебудовує себе, а головною спрямованістю і змістом перебудови є людиноцентричність. Зростанню значущості людиноцентричності сприяють не тільки гуманістичні ідеали суспільства, а й дія глобальних процесів, які об'єктивно приводять до кардинальної трансформації структури економіки з пріоритетом інтелектуально-вмісних видів діяльності, витісненням фізичної і домінантністю творчої праці. Інформація та знання перетворюються в основний ресурс розвитку.

Відповідно до Глобальних цілей тисячоліття, прийнятим на 25 вересня 2015 року на сімдесятій сесії Генеральної Асамблеї ООН «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» є новим планом розвитку людства до 2030 р.

А виконання поставлених цілей повинно здійснюватися із врахуванням інформаційно-комунікаційних технологій та технічного прогресу¹. ЮНЕСКО вважає, що загальний доступ до високоякісної освіти є ключовим фактором миру, сталого соціально-економічного розвитку і міжкультурного діалогу.

Відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources — OER) забезпечують стратегічну можливість поліпшити якість освіти, а також сприяти політичному діалогу, обміну знаннями та нарощуванню освітнього потенціалу.

Відкриті освітні ресурси представляють матеріали для викладання, навчання або проведення досліджень, які знаходяться у відкритому доступі або викладені з ліцензією інтелектуальної власності, що дає змогу їх вільно використовувати, адаптувати та поширювати.

У 2001 р. Массачусетський технологічний інститут пішов на безпрецедентний крок, оголосивши про розміщення майже всіх своїх курсів в Інтернеті для вільного доступу. У міру збільшення числа установ, що пропонують безкоштовні або відкриті навчальні програми, в 2002 р. ЮНЕСКО організувала 1-й Глобальний форум OER, де був прийнятий термін «Відкриті освітні ресурси» (OER).

За підтримки Фонду Хьюлетт, в 2005 р. ЮНЕСКО створила глобальне співтовариство OER для обміну інформацією та спільної роботи з питань, пов'язаних з виробництвом і використанням відкритих освітніх ресурсів.

ЮНЕСКО розробляє нову, інноваційну платформу OER, на якій будуть розміщені відкриті освітні ресурси з різноманітних університетів. Це допоможе громадам практичної діяльності, включаючи вчителів, учнів та фахівців в галузі освіти, вільно копіювати й адаптувати свої ресурси, а також обмінюватися ними.

У партнерстві з ключовими європейськими установами, ЮНЕСКО є членом ініціативи щодо забезпечення якісної відкритої освіти (OpenEducationalQuality (OPAL) з метою підвищення якості та стимулювання інновації в галузі освіти².

Європейські тенденції розвитку вищої освіти трактують нові підходи до реформування освітянської галузі кожної з країн, яка має на меті стати членом цієї спільноти. Підґрунтям для переосмислення стану вищої освіти ЄС став документ, представлений Європейською Комісією у листопаді 2012 р. «Переосмислення освіти»

¹ Resolution adopted by the General Assembly on 25 September, 2015. [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

² Open Educational Resources [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

(Rethinking Education), який аргументує необхідність фундаментальних змін в освіті, зокрема, вищій з акцентом на результат навчання³.

Так, основним проблемним питанням залишається недостатність наближення досвіду в навчанні до реальності у практиці застосування знань, які досить слабо представлені саме європейськими системами освіти. Основною метою «Rethinking Education» є заохочення держав-учасниць вжити негайних заходів для забезпечення молодих людей можливістю розвитку навичок та володіння компетенцією, що необхідно на ринку праці, та професійного зростання. Отже, європейські освітні системи мають поєднати в собі національні особливості разом з головним завданням — забезпечення модернізації методів оцінки підготовки студента, де основним замовником та оцінювачем є ринок праці, як національний, так і регіональний (ЄС). До засобів, які уможливають забезпечення реалізації цієї стратегії, відносимо такі: використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних систем); застосування ВОР (відкритих освітніх ресурсів), які повинні бути застосовані у всіх навчальних контекстах; системність у підвищенні педагогічної кваліфікації викладацького персоналу; зміцнення зв'язків між освітою і роботодавцями; застосування навчання на робочому місці; запровадження нових стандартів щодо управління розвитком підприємництва в освіті; аналіз впливу ЄС на використання ІКТ і ВОР в освіті.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) передбачає набуття особою підприємницьких і громадянських навичок, що має фундаментальне значення для підготовки молоді до роботи на сучасному ринку. В європейських освітніх системах застосування ІКТ практикується формально в порівнянні з базовими навичками грамотності, математики та природничих наук. Частина проблеми лежить в складності оцінювання. Тільки 11 європейських країн (Болгарія, Естонія, Ірландія, Франція, Латвія, Литва, Мальта, Польща, Словенія, Фінляндія) мають стандартизовані процедури оцінювання громадянських навичок, які спрямовані на розвиток критичного мислення й активної участі в житті суспільства. Оцінювання розвитку навичок підприємництва та ІКТ не існує взагалі в деяких країнах (Ісландія, Норвегія, Туреччина, Хорватія та ін.)⁴.

Реформа вищої освіти в Європі триває; крім того, освіта визнана пріоритетним напрямом модернізації й особливої уваги на регіональному рівні. Основним стратегічним об'єктом реформування вищої освіти є формування навичок через застосування інформаційно-комунікативних технологій та відкритих організаційних ресурсів.

Тому другий Всесвітній конгрес відкритих освітніх ресурсів, який відбувся в м. Любляна (Словенія) у вересні 2017 р., встановив, що для досягнення повного трансформаційного потенціалу та реалізації відкритої освіти, OER має бути більш цілісною частиною освітньої політики та практики починаючи від дошкільної освіти і закінчуючи освітою дорослих та вищою освітою, й навчанням протягом усього життя. Запровадження контенту на основі OER залежатиме від зобов'язань щодо відкритості

³ Commission present new Rethinking Education strategy [Електронний ресурс]. — URL : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_en.htm. — Дата звернення: 31.05.20158. — Назва з екрана.

⁴ Миськів Л. Стан та перспективи реформування вищої освіти в Європейському Союзі [Електронний ресурс] / Л. Миськів. — Режим доступу : http://jusintergentes.com.ua/archives/2013/1/Pages%20from89_134-039-042.pdf. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

та доступу освітнього контенту OER учням, вихователям, установам та урядам, а також вимагає наявності інших передумов для якісної освіти⁵.

Але разом з тим, впроваджуючи відкриту освіту, слід також керуватися положеннями Загальної декларації з прав людини, а саме статтею 19, яка встановлює, що «Кожна людина має право на свободу безперешкодно дотримуватися своїх переконань і свободу шукати, одержувати і поширювати інформацію та ідеї будь-якими засобами і незалежно від державних кордонів», включаючи гарантоване кожній людині право на освіту (стаття 26)⁶.

Виходячи з вищенаведених положень міжнародних документів, вважаємо, що проблема відкритої освіти постала ще 70 років тому, але вирішення не знайдено до сьогодні.

Багато закладів освіти впроваджують інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в управлінську й адміністративну діяльність, а також в свої освітні програми, щоб зробити навчання більш рентабельним і ефективним, підготувати випускників до професійної діяльності в умовах реального світу.

Паралельно в результаті широкого поширення ІКТ різко збільшились обсяги інформації, що передаються через глобальні комунікаційні системи, що привело до справжньої революції в галузі створення і поширення знань. Ці тенденції відкривають нові можливості для створення і спільного використання все більш розширеного кола освітніх ресурсів, забезпечуючи максимальне охоплення різноманітних потреб студентів. З іншого боку, цифрове представлення і практично повсюдний доступ до інформації створюють серйозні проблеми в галузі інтелектуальної власності. Це призвело до того, що питання захисту авторського права стали об'єктом ретельного вивчення.

Доступ до OER все частіше надається в Інтернеті, що, в свою чергу, сприяє розвитку технологій індивідуалізованої освіти, які, в поєднанні з потенціалом соціальних мереж і освітніх платформ, створюють нові можливості для інновацій у сфері педагогіки.

Також не слід вважати, що відкрита освіта — це дистанційна освіта. Технології та системи відкритої освіти можуть ефективно використовуватися у дистанційному навчанні, але це не є обов'язковим, оскільки, ідеї та інструменти відкритої освіти спрямовані передусім, на поліпшення якості освіти.

На підтвердження цих суджень, можна ознайомитися з проектом Рекомендацій Генеральної конференції Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), яка відбудеться в Парижі в 2019 р., на її 40-й сесії.

Пункт перший Рекомендацій дає визначення OER «Відкриті освітні ресурси (OER) є навчальні, навчальні та дослідницькі матеріали в будь-якому форматі — цифрові чи інше — що знаходяться у відкритому доступі або були випущені під відкритою ліцензією, яка надає право доступу, використання, адаптації та перерозподілу, без сплати роялті/ліцензійного збору»⁷.

⁵ Ljubljana oeraction plan and ministerial statement [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.oercongress.org/woeractionplan/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

⁶ Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_015. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

⁷ Recommendation on Open Educational Resources (OER) [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.oercongress.org/wp-content/uploads/2018/04/Draft-OER-Recommendation-Version-Draft-18-April-2018-text-for-online-consultation-ENG.pdf>. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.

Відкрита ліцензія (Open License) — це стандартний спосіб надання й обмеження прав на використання, перетворення, багаторазове використання або розповсюдження результатів творчості (звук, текст, зображення, мультимедіа тощо)⁸.

Відкриті ліцензії розроблено з метою захисту авторських прав в тих середовищах, де контент (особливо цифровий) може бути легко скопійований і наданий для загального доступу без дозволу автора. Передбачається, що відкриті ліцензії допоможуть гарантувати дозвіл на копіювання та надання загального доступу в структурованій правовій формі, підхід, який є більш гнучким, ніж наявний сьогодні, коли автоматично присвоюється статус «Всі права захищені».

Ліцензії в кожному конкретному випадку надають певні права, звільняючи від обмежень традиційного авторського права. OER — невід'ємна частина цього процесу. OER забезпечують більш високу гнучкість з погляду використання, повторного використання й адаптації матеріалів до локальних контекстів і середовищ навчання, а автори отримують заслужене визнання. Деякі прихильники OER стверджують, що ключовою перевагою відкритого контенту є його «безоплатність», проте, це занадто спрощений підхід.

Відкритий контент дійсно можна надавати третім особам без отримання відповідного дозволу від автора і сплати ліцензійних чи інших грошових винагород за надання доступу. Однак, щоб повною мірою використовувати переваги OER, необхідні систематичні інвестиції освітніх установ у розроблення програм і курсів, підготовку і придбання матеріалів. Потрібні інвестиції, передусім, час для того, щоб розробити курсові матеріали, знайти ефективні OER, адаптувати наявні OER і узгодити питання ліцензування об'єктів авторського права (в тому випадку, якщо матеріали не надаються на умовах відкритої ліцензії). По-друге, можуть знадобитися витрати, пов'язані, наприклад, з покупкою і обслуговуванням інфраструктури ІКТ (для розробки та надання загального доступу до контенту) і мереж передачі даних.

Міжнародна співпраця з OER на рівні програм, як описано вище, чи через конгреси, огляди, дослідження, семінари та публікації довели свою користь багатьма способами. З правового погляду, така форма міжнародного співробітництва не має юридичних наслідків, залишаючись на програмному рівні, тому залучення держав будь-яким способом є необхідним для юридичного оформлення всіх вище поставлених цілей. Діяльність, яка проведена ЮНЕСКО та описана вище, залишається в програмі та має експертний рівень.

Роль уряду у сфері відкритої освіти, а також особливості взаємовідносин урядових структур з освітніми установами, мають свою специфіку в кожній країні. Однак уряд, як правило, грає важливу роль в розробці політики і стратегій для системи освіти. У зв'язку з цим, уряд може зажадати, щоб корисні з освітнього погляду матеріали, розроблені за рахунок держави, були доступні на умовах відкритих ліцензій. І хоча не завжди вимога використання відкритих ліцензій є доречною, спільне використання навчальних матеріалів сприяє підвищенню якості, прозорості та доступності системи освіти.

Розглянемо досвід Сполучених Штатів, де на рівні держави впровадили відкриту освіту. У червні 2013 р. президент Обама оголосив про ініціативу ConnectED, призначену для збагачення освітньої програми K-12 для кожного студента в Америці. ConnectED допомагає вчителям використовувати найкращі технології та тренінги, щоб

⁸ Организации Creative Commons [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://creativecommons.org/licenses/> и Open Definition (<http://opendefinition.org/guide/>). — Дата звернення: 25.07.2018. — Назва з екрана.

максимально використати їх, а також надає студентам можливість індивідуального навчання та різноманітності цифрових матеріалів. Ініціатива ConnectED послідовно підключила 99% американських студентів до широкосмугових та високошвидкісних бездротових мереж нового покоління в їхніх школах та бібліотеках до 2018 р. Федеральна комісія з питань зв'язку (FCC) та такі компанії, як Apple, Microsoft, Sprint та Verizon, вже надали також свою підтримку. У квітні 2015 р. Президент США оголосив про ConnectED Library Challenge, закликаючи директорів бібліотек працювати з їхніми міськими головами, керівниками шкіл та шкільними бібліотекарями для створення або зміцнення партнерських відносин, щоб кожна дитина, яка навчається в школі, змогла отримати бібліотечну картку.

Такий перехід на освітні матеріали, які мають відкриту ліцензію, дає змогу школам зменшити фінансування на підручники, а направити ці кошти на інші нагальні потреби, такі як інвестування переходу до цифрового навчання. Умови використання відкритих Ліцензованих освітніх ресурсів дають змогу педагогам підтримувати якість та актуальність їхніх матеріалів через постійні оновлення.

У 2017 р. Національний план розвитку освіти США визнав відкриті ліцензовані освітні ресурси як основний елемент відкритої освіти. Цифрові відкриті ліцензійні ресурси можуть включати в себе повні он-лайн курси, модульні цифрові підручники, а також більш гранульовані ресурси, такі як зображення, відео та елементи оцінки.

29 жовтня 2015 р. Департамент освіти США оголосив про запровадження правил, які охоронятимуть право інтелектуальної власності, що створюється за рахунок конкурсних грантів Департаменту, в аспекті відкритої ліцензії (Open Licensing Requirement for Competitive Grant Programs)⁹.

Департамент оголосив остаточні правила, які вимагають, за деякими винятками, щоб грантоотримувачі, які отримують кошти Департаменту за конкурсною грантовою програмою, відкрито ліцензували захищені авторським правом грантові матеріали, створені за допомогою цих коштів. «Ми вважаємо, що це правило значно покращить поширення цінних освітніх ресурсів та надасть зацікавленим особам більший доступ до використання, повторного використання та зміни цих результатів. Це полегшить зацікавленим сторонам в галузі освіти, таким як LEA, SEA, IHE, вчителі, учні та інші, щоб вони отримали знання з цих матеріалів, навіть якщо вони не є одержувачами коштів Департаменту». Остаточні правила вступили в силу 22 травня 2017 р., і Департамент повністю запровадив це правило для всіх грантових програм, починаючи з 2018 фінансового року¹⁰.

Аналізуючи досвід США, бачимо, що практика використання відкритих ліцензій у відкритій освіті має досить позитивні наслідки.

Отже, міжнародні організації, такі як ООН та ЮНЕСКО, посідають значне місце у визначенні концептуальних напрямів розвитку відкритої освіти та відкритого освітнього середовища, що має полягати у сприянні політиці та практиці впровадження OER на всіх рівнях освіти й отриманню більш структурованої інформації, обміну через систему регулярної звітності. Але норми, які регулюють такі правовідносини, мають прийматися більш активно, враховуючи швидкість здійснення цифрових перетворень.

⁹ Open Licensing Requirement for Competitive Grant Programs [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.federalregister.gov/documents/2017/01/19/2017-00910/open-licensing-requirement-for-competitive-grant-programs>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

¹⁰ Open Education [Електронний ресурс]. — URL : <https://tech.ed.gov/open/>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

Відкриті освітні ресурси є продуктом цифрового світу, який має величезний характер потенціал для подальшого досягнення цілей ЮНЕСКО в галузі освіти. Вони допомагають країнам, установам і викладачам поділитися якісною освітою та матеріалами безоплатно. Вони кидають виклик вчителям, щоб інтегрувати цифрові технології в їхні курси та програми, а також уможливають доступ студентів до якісного контенту в автономний спосіб. Вони також є стимулом для вчителів, студентів та установ спільно працювати над створенням оригінального матеріалу. Важливо, щоб уряди використовували можливості OER для своїх цілей соціально-економічного розвитку. ЮНЕСКО може допомогти у цьому процесі видання Рекомендації, які стимулюватимуть уряди створювати стратегічну політику для залучення OER до основної системи їх освітніх систем, заохочуючи установи повною мірою скористатися цим розвитком для досягнення цілей глобального розвитку.

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

2.1. Технології освіти дорослих у вимірі трансформації професіоналізму фахівців

Визначальна ознака сучасної епохи — безпрецедентний попит на знання. Проте накопичення знань відходить у минуле. Сучасний ідеал суспільства знань, проголошений у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта: прихований скарб», передбачає, що знання мають швидко оновлюватись та практично застосовуватись, бути затребуваними людиною у процесі її особистісного і професійного розвитку, творчої самореалізації.

Академік В. Олійник і представники його наукової школи досліджують сучасний контекст, науково-педагогічні основи та технології післядипломної освіти як важливої складової освіти дорослих (В. Олійник, М. Кириченко, О. Отич, Т. Сорочан, О. Бондарчук, Н. Діденко, Л. Сергєєва, Н. Клокар, В. Сидоренко, М. Скрипник, 2017)¹. Зокрема, стосовно післядипломної педагогічної освіти дослідники підкреслюють, що за роки незалежності України ця система динамічно розвивалась, відбулася її трансформація, що супроводжувалося суттєвими інституційними, організаційно-управлінськими, кадровими, змістовими, технологічними змінами. Це дало змогу перейти до цілісного, системного забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів і науково-методичного супроводу реформування освіти на різних її етапах. У цьому процесі національна система післядипломної педагогічної освіти України, зауважують науковці, зустрічається з викликами, пов'язаними, по-перше, з інтеграцією її у європейський освітній простір. По-друге, виникає необхідність визначення місця післядипломної педагогічної освіти не лише в глобальній системі освіти впродовж життя, а й у системі національної культури та освіти, зокрема. По-третє, серйозним викликом для післядипломної педагогічної освіти стають зміни у методології освітньої діяльності, окреслені в Концепції розвитку Нової української школи.

Серед сучасних наукових джерел щодо нової філософії освіти вирізняються дослідження В. Кременя, в яких обґрунтовано концепцію та теоретичні основи цінностей суспільства знань, гуманізму, навчання на засадах компетентнісного підходу, важливість оновлення ціннісно-сміслових засад професійного розвитку педагогів.

Звертаючи увагу на те, що лише самодостатня особистість здатна брати на себе відповідальність і бути ефективною в ринковій економіці, В. Курило, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко, О. Сухомлинська наголошують на необхідності утвердити стабільну демократію та громадянське суспільство в країні.

Досліджуючи закономірності безперервного професійного розвитку в системі післядипломної освіти як складової освіти дорослих, науковці О. Бондарчук, Н. Клокар, Л. Лукьянова, В. Олійник, О. Отич, Л. Сергєєва, С. Сисоєва зазначають, що наукові знання стають фактором розвитку педагогічної практики, забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість розвитку професіоналізму педагогічних працівників.

¹ Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи / В. В. Олійник, М. О. Кириченко, О. М. Отич [та ін.] // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). — Київ, 2017. — С. 382–391.

Останнім часом в Україні значно збільшилася кількість наукових досліджень, присвячених проблемам післядипломної педагогічної освіти. В. Олійник, Н. Бібік, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко обґрунтували світоглядні засади, закономірності професійного та особистісного зростання в умовах переходу до суспільства знань; В. Базелюк, А. Зубко, Г. Єльнікова, М. Скрипник, З. Рябова, О. Пехота, В. Пуцов — науково-теоретичні основи андрагогіки, професійного розвитку та післядипломної освіти на основі компетентнісного підходу; В. Маслов, Л. Покроєва, В. Сидоренко, Є. Хриков — принципи та технології організації післядипломної освіти педагогів; Л. Пуховська, Р. Шиян — особливості системи післядипломної педагогічної освіти в європейському вимірі; О. Адаменко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, Н. Чепурна — історичні аспекти вітчизняної післядипломної освіти.

Зазначені дослідження у галузі післядипломної педагогічної освіти суттєво впливають на розвиток теорії та практики освіти дорослих у цілому.

Так, одним із теоретичних концентрів освіти дорослих стало поняття професіоналізму. Професіоналізм — сукупність компетентностей, які формуються в системі університетської освіти, розвиваються в системі післядипломної освіти на основі культурних, гуманістичних і демократичних цінностей й дають можливість суб'єкту (фахівцю) професійно діяти в сучасних соціально-економічних умовах.

Професія, професійна діяльність передбачають коло повноважень людини, певне поле, в якому фахівець компетентний діяти, тобто межі його компетенції як обсягу повноважень. Для того щоб бути реалізованими в діяльності, повноваження (у цьому сенсі — компетенції) мають бути забезпечені сформованими у фахівця компетентностями, тобто здатностями виконати професійну діяльність. Це один із аргументів щодо взаємозв'язку понять «компетентності» та «професіоналізм». Очевидно, чим більш розвинуті компетентності, тим професійна діяльність виконується на більш високому рівні, що є однією з визначальних ознак професіоналізму.

Післядипломна освіта з позицій компетентнісного підходу розглядається як більш спеціалізована та диференційована порівняно з бакалаврським і магістерським рівнями. Аргументуємо це тим, що в Університеті майбутні фахівці здобувають фундаментальну освіту, яка потім стає основою безперервного навчання впродовж життя та професійного розвитку, що відбуваються в системі післядипломної освіти.

Професіоналізм — це сукупність професійно значущих компетентностей фахівця, основою якої професійна самосвідомість та професійна культура, що забезпечує здатність і готовність особистості виконувати професійну діяльність на високому рівні відповідно до компетенції як кола повноважень.

Безпосередньо з поняттям професіоналізм пов'язані такі поняття.

Професійний розвиток — це набуття фахівцем нових сутнісних характеристик професійної самосвідомості та професійної культури, оновлення компетентностей, що є результатом доцільного поєднання технологій формальної, неформальної та інформальної освіти.

Поняття професійного розвитку закладає основу для поєднання таких понять, як підвищення кваліфікації, міжкурсний період, короткотривалі форми навчання, тренінгові програми, самоосвіта тощо, оскільки саме професійний розвиток є метою фахівців.

Розвиток професіоналізму — це цілеспрямований процес сутнісного оновлення професіоналізму як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо

зумовлює виконання фахівцем професійної діяльності на якісно новому рівні відповідно до суспільних вимог та умов ринку праці.

Поняття професійного розвитку та розвитку професіоналізму близькі за змістом. Проте ми пропонуємо не ототожнювати, розрізняти їх. Поняття професійного розвитку акцентує увагу на процес, а поняття розвитку професіоналізму — на результат. У контексті професійного розвитку як процесуальної складової освіти дорослих можна розглядати умови, організацію та форми освітнього процесу, освітні технології та методики. Професіоналізм як результативна, якісна складова потребує розроблення критеріїв, показників, індикаторів, визначення рівнів сформованості та розвитку.

Професіоналізм фахівців оновлюється відповідно до вимог суспільства в цілому, роботодавців, стейкхолдерів, споживачів товарів та послуг, а також відповідно до професійної самосвідомості особистості самого фахівця, усвідомлення необхідності підвищення власної конкурентоздатності на ринку праці. Зміни вимог до професіоналізму відбуваються настільки швидко, що наразі можна говорити не лише про розвиток як поступовий процес, а й про трансформацію професіоналізму як докорінну його зміну.

Трансформація професіоналізму — якісна зміна професіоналізму, зумовлена набуттям фахівцем нового рівня здатності й готовності до професійної діяльності в умовах цифрового світу, що відбувається в процесі трансформаційного навчання в системі формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих.

Отже, нові реалії життя у світі, який змінили технології, процеси трансформації в економічній та суспільній сферах України зумовлюють увагу до тих досліджень і технологій, що відкривають шлях до трансформації професіоналізму фахівців різних галузей.

Серед таких інноваційних теорій освіти дорослих слід виокремити *трансформаційне навчання* (*transformative learning*), основи теорії та практики якого заклав Дж. Мезіров (J. Mezirow). На думку Дж. Мезірова (J. Mezirow), трансформація — це процес, у якому особистість критично усвідомлює, яким чином і чому в неї сформована певна картина світу, розуміння того, яким чином можна змінити звичну структуру картини світу та моделі поведінки, а також остаточний вибір, чи буде вона діяти на основі цього нового розуміння².

Дж. Мезіров та інші представники цього напрямку досліджень (Р. Бойд (R. Boyd), С. Брукфілд (S. Brookfield), Д. Диркс (J. Dirkx), Дж. Майерс (J. Myers) та ін.) вважали, що трансформаційна або перетворювальна освіта спрямовується на перспективу зміни ставлень, цінностей, ментальності, дій особистості у трьох вимірах: психологічному (зміни в розумінні себе), ціннісному (зміна переконань) та поведінковому (зміна стилю життя). С. Брукфілд (S. Brookfield) наголошував, що перетворювальним можна визнати лише навчання, що включає фундаментальні питання, виклик наявним змінам або зміну мислення та дій особи. Трансформаційне навчання, таким чином, базується не просто на рефлексії, а на критичній рефлексії. Інші дослідники, Р. Бойд (R. Boyd) і Дж. Майерс (J. Myers) обстоюють іншу думку. Вони підкреслюють психосоціальний аспект трансформаційного навчання і центрують увагу на логіці.

Якщо взяти за основу ідею трансформаційного навчання щодо зміни картини світу, тобто ментальності, а також відповідної зміни поведінки, зокрема професійної

² Mezirow J. Transformative learning as discourse // Journal of Transformative Learning, 2003. — № 1. — P. 58–63.

діяльності, то можна сказати, що сучасні технології освіти дорослих мають спрямовуватися на трансформацію професіоналізму фахівця.

Охарактеризуємо *чинники*, які суттєво впливають на необхідність трансформації професіоналізму фахівців.

Насамперед, таким чинником слід вважати входження суспільства до цифрового світу. Цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні знаходяться на шляху узгодження з орієнтирами європейського розвитку. Серед документів, покладених в основу цього процесу, — ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe»), яка визначає пріоритетні позиції розбудови інформаційного суспільства в рамках європейської стратегії економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth»). В Україні Кабінет міністрів затвердив «Цифровий порядок денний. Інформаційні технології і засоби навчання, 2017, Том 61, № 5. «України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»)³.

Першочерговим завданням у цьому документі визначено поширення цифрової освіти. У цьому контексті застосовуються поняття «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрового інтелекту».

Поняття цифрової трансформації характеризує тенденцію переходу економіки до стану «Індустрія 4.0.». У січні 2018 р. Відбулася презентація й обговорення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України 2020 в рамках круглого столу між Урядом і представниками бізнесу. На заході йшлося про можливості адаптації суспільства до реалій цифрового світу. Було констатовано, що рушійною силою цифрової економіки є людський капітал, під яким розуміють знання, таланти, навички, досвід, інтелект. На ринку праці основними трендами стають цифрові навички, які тепер розглядаються як ключові, а також кросплатформовість.

Цифрові навички, як відзначили учасники круглого столу, – це вміння широких верств населення використовувати технології у повсякденному житті. Для того щоб це стало реальністю, людина теж має пройти трансформацію. У цьому процесі може допомогти контент, який став загальнодоступним і відкрив доступ до безперервного навчання завдяки інструментам YouTube, Хан Академія, Udacity, Udemy, Coursera, NovoEd, edX тощо.

Отже, перед освітою дорослих постає перспектива навчити фахівців користуватися цифровими ресурсами та капіталізувати отримані навички. Це означає нагальну необхідність підготовки кадрів до використання цифрових технологій, що може бути реалізовано поширенням цифрових засобів навчання, хмарних сервісів, забезпечення доступу до спільного контенту, звернення до масових онлайн курсів. Поняття цифрової компетентності, цифрової грамотності, цифрової культури стають своєрідними індикаторами професіоналізму сучасного фахівця.

Другим чинником трансформації професіоналізму є поширення лідерства у різних сферах професійної діяльності.

В історії, політиці, релігії, науково-технічному прогресі лідери — це ті особистості, які у складних обставинах змогли змінити хід подій, оскільки були конче переконані у правоті власної справи і повели за собою інших. Лідери такого масштабу мають величезну владу над іншими.

³ «Цифрова адженда України – 2020» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

У європейській науці дослідження феномену влади пов'язують з Н. Макіавеллі. Він вважав, що влада відіграє визначальну роль у перехідні періоди, оскільки будь-який перехід від одного звичного стану до іншого, який ще тільки має стати звичним, потребує повільних і важких процесів зміни свідомості. Цей перехід викликає у людей опір, тому й потрібна сильна влада.

У сучасному світі думка дещо змінилась: влада — це лідерство, яке не потребує застосування сили, лідерство є запорукою влади. Управління, менеджмент відбуваються у сфері міжособистісної взаємодії, тому лідерство інтегрує міжособистісні чинники діяльності організації та орієнтує їх на досягнення цілей організації. Лідер здатний зробити співробітників своїми однодумцями або послідовниками. Здійснювати управління та менеджмент, реалізовувати владні повноваження в сучасному суспільстві можна за умови опанування сутності та технологій лідерства, усвідомлення та прийняття позиції та соціальної ролі лідера.

Лідерство — це концепція, яка ґрунтується на людських стосунках, взаємодії та партнерстві. Лідер посідає особливе місце серед своїх послідовників (команди) завдяки або визнаній усіма ефективній діяльності, або завдяки властивостям особистості впливати на інших людей.

Взаємодія між лідером та іншими людьми виникає задля вирішення проблеми та досягнення спільної мети. Спільна діяльність лідера та підлеглих або команди має соціальну значущість, забезпечує соціальні зміни і, таким чином, забезпечує розвиток суспільства. У складних ситуаціях здатність лідера адекватно діяти, ефективно впливати на групу, виявляти компетентність є запорукою досягнення результату.

Отже, трансформація професіоналізму передбачає, що в системі освіти дорослих фахівці будуть набувати лідерських якостей, а саме: впливати на організацію (групу), окремих людей для забезпечення спільної діяльності щодо досягнення певних цілей; нести власну відповідальність не лише за себе, а й за інших, а також за прийняття та реалізацію рішень; стимулювати захоплення справою або ідеєю в інших; прагнути активно до успіху.

Третім чинником трансформації професіоналізму є зміна цінностей. Відбувається перехід від цінностей тоталітарного суспільства (слухняність, одноманітність, колективізм як синонім нівелювання) до цінностей демократичного суспільства (повага до особистості, пріоритет розвитку, критичне мислення, креативність, інноваційність). Нова система цінностей є основою трансформаційного навчання, адже нові знання та навички ґрунтуються на оновленні ментальності.

Отже, *трансформація професіоналізму передбачає перехід фахівців з одного стану до іншого:*

- від розуміння себе як «гвинтика», від якого мало залежить загальний результат — до професіонала, який на високому рівні виконує професійну діяльність відповідно до встановленої компетенції;
- від застосування обмеженої кількості окремих способів дій — до опанування технологій професійної діяльності на сучасному рівні;
- від статусу виконавця — до позиції лідера;
- від роботи відповідно до наказу без критичної рефлексії — до професійної діяльності в команді;
- від звички до примусу — до утворення нових смислів, мотивації, розуміння смислу й мети професійної діяльності;
- від освіти «раз і назавжди» — до освіти впродовж життя;

- від знань, умінь, навичок — до компетентностей, які обов'язково включають ціннісний компонент;
- від очікування тотального контролю — до відповідальності;
- від обов'язковості щодо виконання чітко визначених дій — до свідомого відповідального вибору напрямів і технологій професійної діяльності.

Охарактеризуємо технології освіти дорослих, які можуть забезпечити трансформацію професіоналізму.

Технологія освіти дорослих — поетапне, покрокове досягнення спроектованого результату особистісного та професійного розвитку дорослої людини або групи осіб, які здобувають нові компетентності в процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу у формальній, неформальній, інформальній освіті.

Технопарк (Research Park) — технологія взаємодії з агентами змін та суб'єктами інновацій.

Процеси реформ у суспільстві супроводжуються запровадженням великої кількості інновацій у різних сферах. Проте інноваційна діяльність потребує підтримки не лише адміністративної, а й змістової, технологічної. Тому важливою технологією у системі освіти дорослих є супровід розвитку інноваційних об'єктів, надання їм ресурсів для запровадження інновацій.

У світі накопичено достатній досвід забезпечення, підтримки і розвитку інноваційної діяльності. Зокрема, цю функцію виконують технопарки. Аналогічна технологія може бути запроваджена в системі освіти дорослих.

Технопарки — це організаційні структури, які надають власні ресурси та консультаційні послуги з метою підтримки інновацій, їх експертизи, наукового й економічного обґрунтування, технологічної розробки та супроводу практичного запровадження. У технопарку інноваційна ідея проходить кілька етапів розвитку і втілюється в продукт.

Технополіси і технопарки, які створюються в світовій практиці при університетах, сприяючи утворенню наукоємного сектора у сфері високотехнологічної промисловості, формують науково-технічне ядро світового господарства. Для країн з економікою перехідного типу розвиток технополісів і технопарків може стати найважливішим важелем стратегічного розвитку держави у різних сферах, а також створення програм стійкого розвитку, що враховують інтереси нинішніх і майбутніх поколінь з погляду соціальних, економічних і екологічних вимог.

Основними компонентами технопарку є такі: територія та будівлі; науково-дослідний центр з його кадровим і науковим потенціалом; промислові підприємства та фірми, що перетворюють науковий потенціал дослідного центру в ринкову продукцію; адміністративно-управлінська структура, що забезпечує функціонування всього комплексу як єдиного цілого; заклади інфраструктури підтримки — виробничої та побутової.

Під час створення технопарку в ролі дослідного центру можуть бути: вищий навчальний заклад, лабораторія чи інститут, науково-дослідний підрозділ організацій державного чи приватного сектора. Найпоширеніший на Заході варіант пов'язаний з університетами, де потужні вищі школи традиційно є не лише навчальними закладами, а й провідними центрами фундаментальної та прикладної науки.

Сучасне розуміння призначення технопарку в університетах США пов'язане з наданням ресурсів (фінансових, матеріальних, кадрових) для запровадження інноваційних ідей та здійсненням дослідницької функції для інноваційного розвитку науки. Організаційна структура технопарку гнучка, вона включає офіси, лабораторії,

виробничі підрозділи, земельні угіддя. Для розроблення та практичного запровадження інноваційної ідеї ці ресурси можуть бути використані в різній послідовності та різному поєднанні.

Окремими підрозділами технопарку є ті, які здійснюють експертизу інноваційної ідеї стосовно її перспективності щодо майбутнього економічного ефекту, а також здійснюють економічні розрахунки щодо етапу розробки та впровадження, визначають потребу в ресурсах, забезпечують наукове обґрунтування та технологічні розробки.

Визначальною особливістю технопарку є економічна, фінансова та кадрова самовідтворюваність. Керівництво технопарку після проведення наукової експертизи й економічних розрахунків укладає договір з авторами інноваційної ідеї, надає розробникам необхідні ресурси та консультаційну допомогу. Створюються умови для доведення інноваційної ідеї до матеріального продукту, на основі виробництва якого зростає малий, а потім середній бізнес. Важливим пунктом договору є зобов'язання авторів ідеї, а потім – бізнесменів щодо подальшої співпраці з технопарком, а саме: відрахування відсотків з прибутку, отриманого від виробництва товару, який пройшов через технопарк, консультації початківцям, участь в організації інших заходів у технопарку. Таким чином, коли інновація починає приносити прибуток, то технопарк отримує кошти — підтримка інноваційної ідеї окупається. Частина коштів технопарком перераховується університету. «Випускники» технопарку не втрачають зв'язок з цією структурою і сприяють його подальшому розвитку.

Отже, місія технопарку полягає в тому, щоб забезпечити просування інновації від ідеї до продукту матеріального виробництва, який приносить прибуток, а на цій основі — розвиток малого та середнього бізнесу. Технопарк надає ресурси для запровадження інновацій після дослідження перспективності інноваційної ідеї та її наукового обґрунтування, забезпечує становлення нового виробництва, сприяє виходу на ринок отриманого продукту і, врешті-решт, отримує прибуток від впровадження інновацій. Цей процес супроводжується підвищенням кваліфікації кадрів, створенням команди в новій кампанії.

Таким чином, традиційно модель технопарку спрямована на освоєння високих технологій, запровадження інновацій, розвиток малого бізнесу до рівня середнього. Зазначимо, що *research* означає «дослідницький». Саме це смислове значення більш прийнятне в цьому контексті, ніж технопарк – термін, що використовується вітчизняною наукою.

Діяльність технопарку передбачає постійне навчання дорослих, їхнє професійне вдосконалення, здобуття ними компетентностей нового формату і в нових сферах життєдіяльності.

Чим приваблива для системи освіти дорослих модель Research Park (технопарк)? Тим, що показує етапи перетворення ідей на продукт, на товар, що приносить прибуток, а також указує шлях залучення до розроблення нових ідей висококваліфікованих консультантів, учених, інвесторів. Реалізувати подібну модель у практиці освіти дорослих важливо у зв'язку з тим, що споживачі та стейкхолдери послуг цієї системи існують у мінливому політико-правовому, соціокультурному, економічному середовищі, тому потребують постійного підвищення рівня конкурентоздатності.

Основними складовими моделі технопарку як технології освіти дорослих є такі. Перша з них — продукування інноваційної ідеї, яка могла б забезпечити новий рівень якості освіти дорослих, їхньої компетентності, готовності до навчання впродовж життя, а також виокремлення цієї ідеї, її формулювання й обґрунтування.

Друга складова — розроблення нових моделей освітнього процесу, в яких буде реалізовано цю ідею. Це потребує нового цілепокладання, залучення нових матеріальних і фінансових ресурсів, нового рівня підготовки самих андрагогів.

Третя складова — створення, опанування, апробація нових технологій, які будуть ефективними в умовах інноваційної діяльності.

Четверта складова — визначення й обґрунтування нових критеріїв якості освіти, які за своїм обсягом і змістом будуть достатніми для діагностики, оцінювання та моніторингу результатів освітнього процесу, реалізації інноваційних освітніх програм і проектів.

Завершальна складова — аналіз і узагальнення показників ефективності щодо реалізації інноваційної ідеї, отримання нового освітнього продукту та нової якості освітніх послуг.

У закладах і установах, які здійснюють освіту дорослих, накопичено досвід проведення наукових досліджень і методичної роботи, впровадження наукових ідей та інновацій у практику, підвищення кваліфікації і розвитку професіоналізму фахівців різних галузей. Подібно технопарку в них концентруються ресурси і наукові, педагогічні кадри, здатні забезпечити інноваційну діяльність.

Науково-методичний супровід (НМС) — технологія партнерської взаємодії в освіті.

Науково-методичний супровід є однією з відносно нових категорій, яка вживається дедалі частіше, використовується в багатьох нормативних документах і наукових працях.

НМС слід розглядати як сукупність різноманітних форм, технологій, процедур, заходів, які забезпечують допомогу фахівцям у подоланні труднощів протягом всієї професійної діяльності. Серед функцій НМС виокремлюються навчальна, консультативна, психотерапевтична, адаптаційна та коригувальна. Зокрема, він вважається фактором підвищення якості освіти. Підкреслюється гуманістична сутність супроводу, його спрямованість на процес розвитку особистості, необхідність активності самої особистості.

Під супроводом розуміється спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем його розвитку. Важливим є міркування про те, що предметом супроводу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Результатом НМС має бути якість професійної діяльності фахівця, вдосконалення його професійної компетентності.

Поняття «супровід» тлумачиться як дія зі значенням «йти поруч». Отже, цей термін підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, поки вони не відчують потребу у взаємодії. В освіті дорослих це означає взаємодію педагогічну, професійну, спрямовану на розв'язання завдань педагогічного змісту із застосуванням педагогічних методів.

Важливо, що учасники НМС мають стати рівноправними партнерами цієї взаємодії, хоча можуть мати різний рівень наукової підготовки або опанування практичного досвіду.

Методологія НМС ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка відповідає стратегії розвитку та європейської орієнтації освіти України в цілому. Відкрита освіта має ознаки складної соціальної системи з множинними шляхами розвитку, що впливає із законів синергетики. Це зумовлює неможливість використання в освіті дорослих жорстких, догматичних схем розвитку. Відкрита освіта як соціальна система

здійснює активний обмін інформацією з навколишнім середовищем, сприяє встановленню партнерських стосунків, реагує на соціально-економічні зміни.

У системі освіти дорослих демократичного суспільства учасники освітнього процесу опановують позицію суб'єктів, тобто активно реалізують власне «само-»: займаються самоосвітою, самовдосконалюються, прагнуть до творчого самовираження. Тому слушним буде здійснення саме НМС, який запобігає безпідставному втручанню сторонніх в освітній процес, застосуванню командно-адміністративних методів, формальному впровадженню різних заходів.

НМС як технологія ґрунтується на взаємодії партнерів, є творчою лабораторією набуття компетентностей і спільних пошуків кращих моделей професійної діяльності.

Наше розуміння НМС полягає в тому, що це є професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток усіх учасників, а результатом – якісно новий рівень освіти.

НМС ми розглядаємо багатофункціонально: як процес, як педагогічну систему, як технологію. Він може бути представлений як процес взаємодії суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку особистості. Здійснення НМС передбачає створення педагогічної системи. Такий підхід дає підстави для визначення та приведення у відповідність мети, змісту, методів та взаємодії суб'єктів науково-методичного супроводу. НМС також є технологією освіти дорослих, тобто він визначається як певна послідовність дій, які мають забезпечити конкретний результат.

Зіставлення підходів до НМС як до процесу, системи та технології дає змогу встановити деякі спільні ознаки. Це визначення перспективної мети та проміжних цілей, змісту, методів, етапів, розроблення критеріїв, за якими можна здійснювати моніторинг досягнення результату.

Технологію НМС ми розглядаємо в широкому соціальному, професійному й освітньому контекстах. Вона допомагає забезпечити неформальну неперервність освіти, залучення широкого кола фахівців. Суб'єкти НМС не вирішують проблеми один одного, а здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією, забезпечують всебічне обговорення проблеми та можливих підходів до її вирішення.

Визначальними основами технології НМС є:

- демократичність — можливість урахування різних підходів, поглядів, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору — створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація — розкриття особистісного потенціалу кожного учасника освітнього процесу;
- співтворчість — спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;
- синергетичність — нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи НМС.

Охарактеризуємо більш детально загальну технологію НМС. Оскільки технологія розкриває послідовність операцій у наближенні до кінцевого результату, ми визначили етапи НМС, а для кожного етапу – проміжні цілі та провідні методи.

НМС ми розуміємо як технологію процесу безперервної взаємодії суб'єктів освіти дорослих щодо особистісного і професійного розвитку на засадах добровільності, партнерства, вільного вибору змісту і форм освітнього процесу.

Перший етап НМС — пошуковий. На ньому відбувається формулювання й осмислення професійної або особистісної проблеми, для вирішення якої необхідний інноваційний підхід. На цьому етапі здійснюється збирання, узагальнення й уточнення інформації, яка стосується певної проблеми, а також аналізується теорія і можливі аналоги вирішення проблеми на практиці. Це створює передумови для формулювання мети освіти і проектування результатів.

Другий етап — етап моделювання. На ньому відбувається структурування діяльності, яка має привести до вирішення проблеми. На цьому етапі доцільно дотримуватися логіки побудови педагогічної системи, тобто визначати мету, зміст, методи, розробляти критерії результату. Якщо на першому етапі здійснювався пошук можливих шляхів вирішення проблеми, то на даному етапі накопичена інформація систематизується.

Третій етап — проектувальний. Суб'єкти освітнього процесу планують освітній процес, уточнюються деталі, визначаються і створюються умови, необхідні для вирішення проблем.

Четвертий етап — упровадження, безпосереднього здійснення освітньої діяльності. Метою етапу є реалізація раніше запланованої послідовності дій, спостереження за результатами.

П'ятий завершальний етап є етапом рефлексії. Отримані результати зіставляються з поставленою метою, аналізується ступінь реалізації ідей, робляться висновки. Найважливішим аспектом етапу рефлексії є самооцінка діяльності кожним суб'єктом освітнього процесу.

Технологія НМС передбачає використання різноманітних інтерактивних методів роботи з дорослими (ділова гра, тренінг, квест, воркшоп, кейс-метод, дебати, дискусії тощо). Перевага інтерактивним методам надається з огляду на те, що вони найбільшою мірою створюють передумови для самовираження, взаємодії усіх учасників, уможливають реалізацію сильних сторін і тих, хто вчить, і тих, хто вчиться.

У процесі НМС створюється інноваційний методичний продукт, оскільки кожне заняття, кожний етап технології оригінальні в різних аудиторіях, навіть в одного викладача. Зауважимо, що методичний продукт — це методичні нововведення, розроблені під час освітнього процесу, які затребувані теперішніми і потенційними споживачами освітніх послуг.

Методичний продукт забезпечує конкурентоспроможність окремого викладача в освіті дорослих, окремого закладу, центру освіти дорослих. До переліку методичних продуктів можна віднести оригінальні варіанти навчальних планів і програм, дидактичне й управлінське забезпечення освітнього процесу, виховні програми, творчі проекти, комп'ютерні програми і відеоматеріали — все, що створено в ході інноваційної діяльності. Такий продукт може стати товаром, оскільки задовольняє потребу учасників освітнього процесу в більш якійсій освіті. Таким чином, технологія НМС також забезпечує вихід нового товару на ринок, звичайно, з урахуванням специфіки системи освіти.

Отже, технологія НМС сприяє перетворенню перспективної ідеї на конкурентоспроможний продукт завдяки партнерським стосункам, без активного втручання ззовні, стимулює професійний і особистісний розвиток, обумовлює раціональне використання наявних ресурсів.

Проекти професійного та особистісного розвитку (ППОР) — технологія неперервної освіти.

Технологія ППОР в системі освіти дорослих стає провідною, оскільки дає змогу здійснити взаємозв'язок наукового знання та практики, забезпечити неперервність самовдосконалення, подолати сходинки до професіоналізму та особистих досягнень.

Технологія ППОР спрямована на опанування певних компетентностей, затребуваних практикою, а також задовольняє потреби особистості в самоосвіті, створює передумови професійного й особистісного розвитку в інформаційному освітньому середовищі. Для освіти дорослих технологія ППОР дає реальну можливість налагодити постійний міжособистісний контакт між суб'єктами освітнього процесу, орієнтувати їх стосовно змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтацій, засобів комунікації, організувати самоосвіту, формувати потребу в неперервній освіті протягом життя.

ППОР — це спеціально сконструйоване розвивальне освітнє середовище, яке спрямоване на створення системи безперервної освіти в періоди між організованими формами навчання. У ППОР реалізується рівнева структура системи безперервної освіти: підготовка та сертифікація фахівців з освіти дорослих (тренерів, консультантів, експертів, тьюторів тощо), організований освітній процес, набуття і аналіз особистісного і професійного досвіду, самоосвіта, планування подальших освітніх заходів.

За визначенням Расела Д. Арчібальда, одного з визнаних класиків управління проектами, проект — це комплекс зусиль, які реалізують із метою одержання конкретних унікальних результатів у межах відведеного часу й у межах затвердженого бюджету, що виділяється на оплату ресурсів, які використовуються або споживаються під час виконання проекту⁴.

Проект розуміємо як комплекс дій, спрямованих на одержання унікального результату, що може бути продуктом чи послугою. Суть результату — його зміст. У системі освіти дорослих унікальність результату проекту виявляється в його затребуваності, значущості для особистісного і професійного розвитку — це набуття і компетентностей, і особистісних якостей, і можливостей покращення якості життя, і відкриття нових перспектив.

Проекти як види освітньої діяльності мають низку спільних ознак, властивостей, а саме: спрямованість на досягнення конкретних цілей; координація виконання взаємозалежних дій; обмеженість тривалості у часі; певною мірою неповторність й унікальність. Ці властивості відрізняють проекти від інших видів діяльності, кожна з властивостей має важливий внутрішній зміст.

Спрямованість на досягнення мети. Проекти спрямовані на отримання певних результатів, на досягнення мети. Наприклад, метою професійного розвитку фахівців, пов'язаного з формуванням інформаційно-комунікативних компетентностей, може бути розроблення методик використання тієї чи іншої комп'ютерної програми у професійній діяльності, що може посилити конкурентоспроможність на ринку праці. Той факт, що проекти орієнтовані на досягнення мети, має величезний внутрішній потенціал для управління ними. Насамперед він припускає, що важливою рисою управління проектами є точне визначення й формулювання цілей, починаючи з вищого рівня, а потім поступово переходячи до більш деталізованих цілей і завдань.

Спрямованість на виконання взаємозалежних дій. Проекти складні за своєю суттю, оскільки містять у собі виконання численних взаємозалежних дій. Деякі проміжні

⁴ Рассел Д. Управление высокотехнологичными программами и проектами / Д. Рассел. — М. : АйТи и ДМК Пресс, 2004. — 350 с.

завдання не можуть бути реалізованими, поки не завершені інші завдання; деякі завдання можуть здійснюватися лише паралельно. Тобто, якщо порушається синхронізація виконання різних завдань, увесь проект може бути поставлений під загрозу.

Обмежена тривалість у часі. Обмеженість у часі означає, що у будь-якого проекту є визначений початок і чітко визначене завершення. Проекти не можуть тривати постійно. Значна частина зусиль в роботі із проектом спрямована саме на забезпечення того, щоб проект був завершений у намічений час.

Унікальність. Проекти — це заходи певною мірою неповторні й одноразові. У результаті виконання проекту отримується освітній продукт, характеристики якого можна наочно представити, виміряти, описати, використати.

Таким чином, проект — це план, послідовність конкретних дій, обмежених у часі, які спрямовані на досягнення конкретних результатів (змін). Він виконує функцію способу вирішення проблеми на основі свідомого рішення суб'єктів освітнього процесу щодо спільного досягнення мети проектної діяльності.

Для розробки та реалізації ППОР необхідно знайти оптимальне сполучення між цілями, термінами, витратами, якістю й іншими характеристиками проекту. З цією метою функціонує окрема галузь знань – управління проектами, до якої належить визначення вимог, встановлення чітких і досяжних цілей; врівноваження суперечливих вимог за якістю, змістом, технологіями, часом і обсягом затрат; корегування характеристик, планів і підходу відповідно до думки й очікувань учасників проекту.

Розроблення ППОР містить обґрунтування (цільова група, теоретичні засади, мета і завдання), діагностичний інструментарій для вимірювання критеріїв, показників, індикаторів результату (фіксується на початку та на етапі завершення проекту), навчальний план і графік занять, навчальні матеріали (зокрема, з використанням ІКТ). Принциповим є врахування самостійного вибору учасниками участі в тому чи іншому проекті, а також надання можливості отримання сертифікату за умови виконання всіх завдань, передбачених проектом.

Керівниками ППОР можуть бути фахівці з освіти дорослих (залежно від спрямування — учені, викладачі, практичні працівники, волонтери, члени громадських організацій тощо), які розробляють проекти, здійснюють апробацію, забезпечують необхідні умови і збирають групи, організують моніторинг проміжних результатів, здійснюють аналіз кінцевих результатів.

Кожний ППОР має свій окремий бюджет, який може складатися з витрат на оплату роботи фахівців з освіти дорослих, створення і видання навчальних матеріалів, придбання обладнання і канцтоварів, маркетинг, витрат на послуги зв'язку, харчування, проживання, трансфер учасників тощо.

Підготовка ППОР базується на таких ключових питаннях: «Чому ми це робимо? Які завдання на рівні особистості або інституції підтримує цей проект? Яким чином цей проект узгоджується з іншими напрямками професійного та особистісного розвитку споживачів освітньої послуги? Які показники мають визначати результат? Хто є цільовою аудиторією проекту? Кого необхідно залучити до участі та проведення проекту? Яка послідовність дій організаторів? Які ресурси необхідні для проведенні проекту?»

Початку проекту передують здійснення діагностичного пілотного дослідження, яке передбачає системне вивчення професійних або особистісних запитів споживачів освітніх послуг.

Технологія ППОР передбачає необхідність організувати освітній процес так, щоб учасники стали його співавторами. Для цього важливо виділити характерні риси проектного навчання, зрозуміти, чим він відрізняється від традиційного навчання. Досвід проведення ППОР дає можливість назвати унизку таких принципових відмінностей.

1. Навчання на відміну від отримання «готових» знань. Традиційна система навчання зосереджується на передачі учасникам набору знань, тоді як проектне навчання орієнтоване на розкриття додаткових практичних можливостей у результаті засвоєння нових компетентностей.

2. Застосування знань у змінюваних умовах на відміну від вивчення конкретних ситуацій. Традиційна система навчання звернена в минуле, зорієнтована на «конкретні рецепти» для будь-якої ситуації, а проектне навчання орієнтоване на вирішення актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів «тут і зараз», засвоєння нових методів, тобто орієнтоване на майбутнє.

3. Посилення уваги до змісту та інтерактивності навчання на відміну від акценту на «правильній методиці» навчання. У традиційному навчанні основна роль відводиться вербальним методам, переважно, лекціям, натомість у проектному навчанні застосовуються активні методи навчання із залученням усіх учасників.

4. Отримання практично значущого результату на відміну від пошуку «правильної відповіді». Якщо для традиційної системи навчання типовим є «правильно — неправильно», то проектне навчання дає змогу знайти більше варіантів вирішення різних ситуацій, провести експертизу ухваленого рішення.

5. Викладач — організатор, фасилітатор, консультант на відміну від лектора — носія інформації. У рамках традиційного навчання завдання викладача — передати слухачам накопичену людством мудрість. У проектному навчанні викладач є скоріше партнером, його завдання — організувати навчальний процес так, щоб слухачі ставали співавторами процесу власного навчання.

6. Самоконтроль на відміну від контролю. У традиційному навчанні результат контролює викладач, а у проектному — той, хто навчається, він є суб'єктом, який контролює ступінь досягнення поставлених цілей.

7. Цілі навчання конкретні на відміну від загальних. Для традиційної системи навчання характерні «розмиті», віддалені цілі — засвоєння, формування, вивчення, навчання «про запас». Для проектного навчання — характерні попередня оцінка потреб у навчанні, орієнтація на формування конкретних компетентностей, особистісних новоутворень, необхідних для виконання чітко поставлених педагогічних завдань. Саме в цьому — запорука його ефективності.

Управління ППОР має певну специфіку. Методологією управління проектами є «принцип успіху», створення мотиваційної основи, зацікавленості конкретними напрямками роботи, а також створення умов для вибору індивідуальної освітньої траєкторії кожним учасником. Ознаками ефективного управління ППОР є такі: динамізм, варіативність, модульність, взаємодія, масовість, практична спрямованість, результативність.

Можна виокремити такі типи проектів професійного розвитку:

- функціональний (для опанування фахівцями різних профілів і спеціальностей окремих нових або затребуваних функцій);
- рівневий (на основі диференціації груп і учасників проекту з урахуванням наявного рівня підготовки);
- тематичний (за запитами і замовленнями споживачів освітніх послуг);

- самоосвітній (для науково-методичного супроводу самоосвіти за певними напрямками та темами);
- організаційний (для розвитку організації у цілому);
- методичний (для удосконалення методик діяльності в певній галузі);
- управлінський (для керівників установ і організацій).

Зміст освіти за технологією ППОР має враховувати сучасний соціально-економічний контекст реформ, а також особистісні запити учасників. Зазначена технологія потребує використання інтерактивних методик, які дозволяють забезпечити врахування особистісних, практичних, професійних потреб, взаємодію та партнерство в навчанні. Інтерактивні методики допоможуть також у розв'язанні ситуацій, які викликають певні труднощі в осіб, які навчаються.

Завершальним етапом впровадження технології ППОР має бути діагностика рівня здобутих результатів. Це підвищує вмотивованість особистісного і професійного розвитку учасників, забезпечує особистісний підхід у роботі з ними. Для фахівців з освіти дорослих аналіз таких матеріалів дає можливість подальшого вдосконалення самої технології.

Взаємодія у професійних і соціальних мережах (ВПСМ) — технологія комунікації та кооперації.

Технологія ВПСМ реалізується з урахуванням європейського досвіду освіти дорослих, вона передбачає кооперацію і взаємодію з партнерами, створення та використання спільного комплексу ресурсів з метою забезпечення ефективності освітнього процесу та досягнення високої якості освіти.

Професійна мережа може будуватися у двох основних варіантах. Варіант перший пов'язаний з інтеграцією декількох закладів або установ навколо одного з них, який володіє найбільшими матеріальними і кадровими ресурсами і може виконувати функцію «ресурсного центру». Другий варіант заснований на використанні всіма закладами й установами спільних ресурсів однаковою мірою. Отже, взаємодія в професійних мережах може будуватися у двох основних формах: як ресурсний центр й як паритетна кооперація.

Взаємодія у соціальних мережах не потребує окремого ресурсного забезпечення, більше будується на засадах вільного вибору, тому практично більше використовується для задоволення індивідуальних потреб в освіті та розвитку.

Соціальні мережі не зводяться лише до комунікаційних мереж, до переміщення наявної інформації. Комунікаційним вузлом тут є певний соціальний суб'єкт, здатний обробляти і нагромаджувати, створювати нову інформацію, більш того, бути суб'єктом вільного волевиявлення і дії. Це може бути мережева структура індивідів, мережа філій, організацій, установ, інституцій.

Перспектива розширення соціальних мереж пов'язана із задоволенням різноманітних людських потреб, особливо, зокрема, навчанням людини реалізовувати свої потреби, використовуючи віртуальний мультимедійний простір Інтернет та його інструменти. Це і об'єднує людей в мережі і сприяє формуванню власного мережевого суспільства.

Технологія ВПСМ реалізується у декілька етапів.

Першим з них є пошук партнерів, створення загального ресурсного центру або об'єднання ресурсів. Другий етап пов'язаний із налагодженням взаємодії між партнерами, укладанням угод про співпрацю, проведенням спільних заходів. На третьому етапі відбувається розширення мережі за рахунок залучення нових учасників.

Основою технології є взаємодія, яка розглядається нами як широкий загальний термін, який позначає таку спільну дію кількох об'єктів або суб'єктів, за якою результат дій одного з них впливає на професійний розвиток інших суб'єктів. Загалом мережа визначається як особливий тип зв'язків між позиціями індивідів, об'єктів або подій, які добираються залежно від цілей побудови мережі. У словниках поняття «мережа» трактується як розширена група людей зі схожими інтересами, які взаємодіють один з одним, підтримують неформальні контакти з метою взаємної підтримки та допомоги.

Однією з перших фундаментальних спроб теоретичного осмислення системних трансформацій щодо використання терміну «мережа» можна назвати праці М. Кастельса. На його думку, мережа є відкритою і необмеженою структурою, що складається з інформаційних вузлів (кластерів), важливість яких визначається не домінуванням наявності власних повноважень, а обсягом накопиченої інформації й ефективністю її використання. Вчений підкреслював, що суспільство перебуває на першому етапі технологічної революції, пов'язаної зі становленням Інтернету як унікального універсального засобу інтерактивної комунікації. Суспільство рухається від комп'ютерно-централізованої технології до дифузних технологій взаємодії в мережах⁵.

Взаємодію соціокультурних і освітніх закладів, установ і організацій у мережах можна розглядати як спільну діяльність, що забезпечує можливість тих, хто навчається, використовувати ресурси декількох (двох і більше) партнерів.

Мережа не має центру, вона має безліч рівноправних вузлових точок щодо відношення один до одного. Мережа передбачає різноманітність та міцність горизонтальних зв'язків. Їх щільність набагато вище, ніж у ієрархічних структурах, в цілому вони домінують над вертикальними зв'язками, визначаючи динаміку розвитку спільноти.

Взаємодія в професійних мережах передбачає наявність і розуміння спільної мети, завдань діяльності, які виявляються в умовах діалогу і взаємодії. У цьому випадку технологія ВПСМ дає змогу знаходити рішення творчих інноваційних завдань, об'єднання зусиль різних суб'єктів соціокультурного середовища. Також вона надає можливість спільного використання інформаційних, інноваційних, методичних, кадрових ресурсів, які можуть змінюватися при взаємодії.

Дослідники визначають важливі ознаки взаємодії в мережах.

По-перше, це певна ступінь свободи, яка помагає визначити пріоритети власної діяльності, нести відповідальність за кінцевий результат взаємодії перед самим собою, за власний успіх у професійному та особистісному розвитку.

По-друге, це так звана множинність лідерів. Поняття лідерства в мережі не збігається з поняттям лідерства в організаціях. Лідер в мережевої організації — це будь-яка людина або заклад, установа, організація, які є носіями фінансового, інформаційного, комунікативного, експертного або будь-якого іншого ресурсу. Необхідною умовою лідерства в мережі є готовність членів мережі до використання своїх ресурсів з метою вирішення професійних потреб. Для лідерства в мережі потрібно мати ресурс, який включає знання, уміння, навички, компетентності, досвід. Саме цей факт забезпечує множинність рівнів лідерства.

По-третє, мета взаємодії в мережах визначається з урахуванням рівня розвитку кожного члена мережі. Як правило, об'єднувальною метою заснована на зацікавленості членів мережі у використанні спільних статутних, матеріальних, маркетингових та

⁵ Кастельс М. Галактика Інтернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс ; пер. с англ. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 328 с.

інформаційних ресурсів мережі. Учасники, вступаючи у взаємодію в мережах, переходять з поля конкуренції до поля конкурентної співпраці з іншими незалежними членами мережі, бачать конкретну прагматичну користь для себе в рамках мережі.

По-четверте, це добровільність зв'язків. Зв'язки набувають різних форм залежно від типу мережі, ступеня незалежності її учасників. Учасники мають право вибрати партнерів для проектної команди, прийняття відповідальності за свою ресурсну позицію, самостійно визначати структуру своєї взаємодії в рамках мережі за конкретними проектами.

По-п'яте, взаємодія в рамках мережі не підлягає управлінню за адміністративними важелями впливу. Вона здійснюється безпосередньо між учасниками, які налаштовані на спільне вирішення необхідних питань. У зв'язку з цим виникає реальна множинність рівнів взаємодії, оскільки кожен член мережі може взаємодіяти як з членами свого рівня мережі, так і з представниками інших рівнів, які знаходяться як завгодно далеко або близько до центру мережі.

Таким чином, технологія ВПСМ формує систему зв'язків, що дає можливість розробляти, апробувати і пропонувати спільноті учасників інноваційні моделі розвитку, діяльності, комунікації, управління на основі спільного використання ресурсів.

Технологія ВПСМ застосовується за декількома рівнями, а саме:

- 1) рівень інформації, коли навчальні заклади обмінюються відомостями, між ними налагоджені дієві інформаційні потоки;
- 2) рівень розподілу обов'язків, який передбачає різноманітність навчальних закладів, їх спрямованість на задоволення різних професійних потреб педагогів;
- 3) рівень формування соціально-педагогічних норм. На цьому рівні начальним закладам вдається домовитися про загальні критерії оцінки управлінського і педагогічного досвіду кожного;
- 4) рівень ресурсного обміну між навчальними закладами, коли в мережі з'являються загальні ресурси різних типів;
- 5) рівень реалізації проектів професійного розвитку керівників і педагогічних працівників.

Для взаємодії суб'єктів у мережі мають докладатися певні зусилля: організація зустрічей і переговорів, врахування тих «контекстів», в яких постійно знаходяться партнери по мережі, а також: наявність не тільки лідера, який готовий брати на себе відповідальність, а й достатньо великої кількості людей, які мають таке ж бажання.

Важливою особливістю мережевої взаємодії є те, що в ній немає організацій у традиційному сенсі. Первинним елементом виступає прецедент саме взаємодії, події, участі в проектах, семінарах, зустрічах, обмін інформацією тощо. Кожен учасник може вступати в певну взаємодію.

Успішна взаємодія усіх суб'єктів мережі забезпечується тьютором або тьюторської командою. Тьютор (тьюторська команда) – це ключовий чинник забезпечення ефективності спілкування, пусковий механізм, центральне ядро всіх процесів життєдіяльності мережі. Тьютор (тьюторська команда) є носієм управлінських, організаційно-педагогічних функцій на всіх етапах запуску і розвитку мережі.

Організація, яка навчається (ОН) — технологія корпоративного навчання персоналу.

Термін «організації (learningcompanies), які навчаються», широко розповсюдився в Європі і США в 90-х роках минулого століття. Одна з відомих концепцій організації, яка навчається, належить П. Сенге. За його визначенням концепція організацій, які

навчаються, базується на п'яти вміннях організації, а саме: майстерність у вдосконаленні особистості, вміння створювати інтелектуальні моделі, забезпечувати загальне бачення, організовувати групове навчання й вміння системно мислити тощо⁶.

У соціальному контексті визначення організації дають М. Альберт, М. Мексон, Ф. Хедоурі, які під організацією розуміють групу людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення спільної цілі⁷. Ознаками організації є також стратегія і культура, управлінський стиль керівників, внутрішні підсистеми, процедури щоденного функціонування, персонал тощо.

Серед основних характеристик організацій принциповим вважається таке: вони є відкритими системами, які враховують усі зміни, що відбуваються в соціальній сфері. Тому головною метою організацій є створення умов для професійного зростання керівників і персоналу. Цінністю і конкурентною перевагою організацій стають стратегічна мета діяльності, професійні знання і професійний розвиток усього персоналу, включаючи керівників.

Організація, яка навчається, — технологія корпоративного навчання організації з метою набуття персоналом професійних компетентностей, необхідних для ефективної реалізації тактичних задач та стратегічних цілей. Виділено три складові технології: спрямування на розвиток конкретного пакета компетентностей фахівців; охоплення всіх співробітників з урахуванням особливостей навчання окремих категорій; неперервний та випереджувальний характер.

Технологія організації, яка навчається, орієнтує викладачів і споживачів освітньої послуги на чітко окреслену мету навчання, вона відповідає всім критеріям технологічності (концептуальності, системності, ефективності, відтворюваності).

Організація, яка навчається, є інноваційною технологією і потребує створення окремої програми професійного розвитку керівників і персоналу спеціально для кожної організації.

У практиці застосування технології організації, яка навчається, можна виокремити експертний і процесуальний підходи.

Експертний підхід передбачає реалізацію програми професійного розвитку керівників і персоналу із запрошенням експертів (викладачів, консультантів, тренерів, коучів, модераторів тощо). Програма професійного розвитку, яка розроблена на засадах компетентнісного підходу, має забезпечити в учасників здатність до вирішення типових проблем, з якими вони можуть зіткнутися під час змін, що проводяться в організації. У цьому випадку метою навчання переважно є розвиток конкретних компетентностей.

Процесуальний підхід припускає можливість реалізації програми професійного розвитку в процесі спільної роботи експертів і учасників. За таких умов до учасників висуваються додаткові вимоги, пов'язані з їхньою орієнтацією на партнерську взаємодію з експертами. На відміну від першого підходу, увага більше концентрується на формуванні установки на зміни, реформи, що спонукає до опанування нових способів вирішення проблем як у процесі індивідуальної діяльності, так і в процесі освоєння ефективних прийомів групової роботи. Тобто, метою навчання є не стільки готовність до діяльності у визначених традиційних умовах, скільки орієнтація персоналу на зміну індивідуальної та групової поведінки.

⁶ Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. — М.: Олимп-Бизнес, 2003. — 408 с.

⁷ Мексон М. Основы менеджмента / М. Мексон, М. Альберт, Ф. Хедоурі. — М.: Дело, 2004.

Персонал визнається найціннішим ресурсом організації, оскільки він є адаптивним видом ресурсів. Завдяки такій особливості, організація здатна швидко змінюватися у відповідь на несподівані вимоги зовнішнього середовища, зберігати управління в умовах нестабільності параметрів існування, тимчасових обмежень і при недостатності інших видів ресурсів.

Слід підкреслити, що знання людини і знання організації не тотожні. Типовою помилкою є думка, що сума знань працівників організації є знання організації. Проте носіями знань організації є, перш за все, її співробітники. Причому в сучасних організаціях знання розповсюджуються згори до низу «пірамідою управління», тобто кожний працівник може стати носієм унікальних професійних знань, необхідних для виконання стратегічної місії організації. Навчання керівників і персоналу стає вкладенням капіталу.

Удосконалення особистісного професіоналізму працівників потребує розвитку вмінь, пошуку нових знань за власною ініціативою, виходячи з внутрішньої потреби в цьому. Вироблення спільного бачення ґрунтується на уявленні про те, що для найбільшого успіху в досягненні загальних цілей потрібне, уявлення про бажаний у майбутньому результат діяльності організації, яке було б однаково відоме і поділялося всіма працівниками.

Групове навчання передбачає створення групового знання, тобто навчання людей групової взаємодії на рівні окремих творчих команд і організації у цілому. Групове навчання здійснюється у формі тренінгів, семінарів, відкритих діалогів, дискусій, обміну досвідом. Результатом групового навчання стає синергетичний ефект. Сутність його полягає в тому, що група стає чимось більшим, ніж простою сукупністю осіб, її знання перевершують просту суму знань кожного, хто входить у цю групу. Виявляються переважальні ментальні моделі, під якими ми розуміємо імпліцитні, неявні, невиражені, неусвідомлювані уявлення, переконання, вірування, властивості членів організації. Такі ментальні моделі можуть навіть заважати професійному розвитку. Аналіз стереотипів і ментальних штампів є необхідним для успішного впровадження програми змін.

Організація, яка навчається, припускає, що навчання працівників є процесом не тільки накопичення знань, а й свідомим розвитком уміння працівників використовувати їх з метою поліпшення якості результатів.

До основних характеристик організацій, які навчаються, належать такі: стратегічне планування організації, яке відображає цінності всього колективу, а не тільки її керівників; інформаційна відвертість; відповідальність кожного працівника за ресурси, які знаходяться у його розпорядженні; внутрішній обмін інформацією; гнучкі механізми винагороди; створення умов для професійного зростання працівників; постійне «сканування» навколишнього середовища; встановлення партнерських відносин з постачальниками і споживачами послуг; клімат, який сприяє навчанню; постійний саморозвиток кожного працівника.

Трансформація — ключовий елемент технології ОН, оскільки організація не може оволодіти новими знаннями без змін, як і змінитися без навчання. Таким чином, для того щоб набути статусу організації, яка навчається, організація має постійно трансформуватися.

Технологія ОН пропонує суттєві перспективи розвитку організацій, які уможливають власний, відносно автономний шлях розвитку, самостійного впровадження інновації. Зокрема, технологія ОН розглядає можливості розширення поняття «професіоналізм управлінської і професійної діяльності». Очікування

навколишнього середовища, менеджменту можуть бути пов'язані між собою, задоволення від роботи кожного може зростати.

Організація, яка навчається, має цілеспрямовано створену структуру для заохочення всіх працівників мислити, запроваджувати інновації, вдосконалювати компетентності, формулювати власне бачення майбутнього розвитку закладу чи установи. Високий ступінь залучення працівників до творчості формує горизонтальні структури, мережу творчих груп, які об'єднані навколо конкретних проблем розвитку, професійних проблем, інноваційних процесів. Горизонтальні структури є фундаментальними одиницями процесу навчання працівників, мають велику міру свободи дій, комбінують думки, різні навчальні стилі, стимулюють процес професійного зростання працівників. Координація діяльності у творчих групах відбувається за допомогою консультування, проектних технологій. Головний принцип роботи для кожного працівника організації полягає в тому, щоб завжди прагнути до вивчення і вдосконалення того, що робиш. Кожен працівник має право на помилку. Працівники мають у розпорядженні час, щоб обговорювати й аналізувати практику.

Стиль керівництва в організації, яка навчається, має бути спрямованим на стимулювання процесу професійного розвитку працівників. Від керівника очікується допомога іншим, Керівник набуває нових ролей — андрагога, експерта, тренера, лідера, наставника у професійному розвитку співробітників. Він заохочує працівників до неперервного навчання.

В організації, яка навчається, важливою є культура навчання. Цей феномен включає в себе як цінності, установки, традиції, стратегії, конкретні стандарти і плани щодо навчання, так і інфраструктуру навчання. Культура навчання характеризується спільним розумінням, толерантністю стосовно помилок, груповим навчанням на основі професійних потреб, ухваленням рішень, що базуються на експертизі; навчанням, що відбувається через відкриті і довірливі стосунки між співробітниками, бажання застосовувати рефлексію щодо своїх дій.

До основних характеристик організації, яка навчається, можна віднести інформаційну відкритість. Організація постійно «сканує» довкілля. До обов'язків кожного працівника входить збирання інформації для організації про те, що робиться за її межами. На кожних зборах працівників розглядаються події, що відбуваються в її оточенні.

У організації, яка навчається, відбувається не лише накопичення знань, а й досвіду їх використання, продукуються нові ідеї, уявлення і способи дій. Суть не в тому, щоб підвищити кваліфікацію, а в нарощуванні потенціалу гнучкості, готовності до змін. Вирішуючи будь-яке поточне завдання, організація, яка навчається, ставить перед собою мету досягнення запланованого результату, навчання в процесі виконання завдання.

Таким чином, організація, яка навчається — це організація, яка об'єднує спільною стратегією та цінностями всіх працівників, а ті, в свою чергу, здатні розвиватий удосконалювати виробничий процес, продукт цього процесу, розвивати виробничі відносини, своєвласне розуміння ситуації, здійснювати зворотні зв'язки з іншими учасниками навчання, партнерами закладу, зовнішнім середовищем.

Опорний конспект (ОК) — технологія систематизації та унаочнення змісту освіти.

У сучасних умовах навчання дорослих широко використовується технологія ОК, яка дає змогу систематизувати і наочно представити великий за обсягом навчальний матеріал.

Під опорним конспектом розуміється особливий вид графічної наочності, що представляє собою конспективне, схематичне зображення, яке відображає основні одиниці змісту навчального матеріалу. Він являє собою схематично-розгорнутий, лаконічно і чітко викладений базовий план навчального заняття, може включати основні схеми, малюнки, визначення, назви, прізвища, дати, причинно-наслідкові зв'язки, висновки з теми, що вивчається. ОК — це наочна схема, у якій відображені поняття, одиниці інформації, представлені різні зв'язки між ними, введені знаки, що нагадують про приклади, залучаються для конкретизації абстрактного матеріалу.

Основними принципами складання ОК є невелика кількість великих одиниць інформації, що відповідає психологічним законам короткочасної пам'яті; конспективне зображення досліджуваного матеріалу; вибір оптимального варіанту вивчення теми заняття; логічний взаємозв'язок, послідовність подій; вказування основних понять, їх ознаки, причинно-наслідкові зв'язки, найзначущі особистості й факти.

Робота дорослої аудиторії з ОК має такі характеристики. По-перше, це гнучкість і рухливість елементів структури навчальних модулів, можливість диференціації та індивідуалізації, інтеграції змісту навчання; технологічна динамічність прийомів і методів навчання, системи контролю й оцінювання досягнень; можливість прогнозування навчальної діяльності з урахуванням особливостей навчального процесу.

По-друге, концептуальна й організаційна простота ОК для слухачів і викладачів дає змогу досягати реальних результатів у розв'язанні завдань професійного розвитку, формуванні компетентностей.

По-третє, ефективність процесу навчання оцінюється співвідношенням витрат викладачів з глибиною засвоєння слухачами навчальних модулів. У рамках аудиторного часу, відведеного на вивчення модулів, слухачам не завжди вдається осягнути всі нюанси навчального матеріалу. Тому чималу роль відіграє самостійна робота слухачів, їхня активність, уміння й прагнення до самоорганізації.

За технологією ОК можуть створюватися навчальні (паперові, електронні та мультимедійні) посібники для різних категорій осіб, які навчаються в системі освіти дорослих. Такі посібники відповідають сучасним вимогам до організації навчання дорослих, оскільки відрізняються стислим поданням матеріалу та покроковим описом його вивчення, що дає можливість показати шлях упровадження теоретичних знань у практику, організувати на цій основі тематичну дискусію, визначити актуальні для слухачів проблеми та з'ясувати прогалини в їхніх знаннях. Застосування посібників під час занять може супроводжуватися демонстрацією електронної версії, презентацією, що в сукупності дає можливість мобільно реагувати на запит конкретної аудиторії.

Використання технології ОК помагає раціонально використати навчальний час, зафіксувати думки, ідеї, оригінальні погляди, які висловлюються на занятті. Також ОК може бути основою інтерактивного навчання. Слухачам слід надати можливість для обговорення сутності того чи іншого поняття, розстановки певних акцентів у його тлумаченні, наведення прикладів використання тієї чи іншої технології у практиці, її вдосконалення, ефективності тощо.

Таким чином, освітні технології навчання дорослих, можна використовувати для професійного та особистісного розвитку, а також створювати сприятливе середовище для запровадження інновацій і розвитку організацій у цілому.

2.2. Розвиток акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи в суспільстві, яке навчається

*Не можна нічого змінити, б'ючись з існуючою реальністю.
Щоб щось змінити, створіть нову модель,
яка зробить наявну безнадійно застарілою.*

Річард Бакмінстер Фуллер

Професійна діяльність педагога Нової української школи в суспільстві знань як виклик його модерним параметрам.

Суспільство знань (від англ. *knowledge society*), виробничими ресурсами якого є знання, інтелект, ключові компетентності та ціннісні орієнтири, на сьогодні стало своєрідним викликом його модерново-інформаційним параметрам. У Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань»¹ (2005 р.) зазначено, що сучасна епоха знаменує собою вихід за межі інформаційного суспільства, для якого засадничими є технології. Суспільство знань вирізняється більш широкими соціальними, етичними й політичними параметрами, джерелом розвитку для якого слугує власне різноманіття й власні здібності, а цінності, практика творчості та інновації відіграють важливу роль, сприяючи процесам співробітництва іншого типу. Нова модель розвитку суспільства знань передбачає: 1) уміння кожної людини вільно орієнтуватися в потоці інформації; 2) розвиток її когнітивних здібностей і критичного розуму, що є не самоціллю, а засобом; 3) соціальну інтеграцію та соціальну активність кожного із членів для спільного використання знань як суспільного надбання; 4) нові форми солідарності сучасних і майбутніх поколінь, виключаючи практику соціального відчуження. Важливими засобами поширення знань, крім Інтернету й мультимедійних засобів, названо пресу, радіо, телебачення, школу. Проте в документі зазначено, що сучасна система освіти відчуває дефіцит у книгах, шкільних підручниках і гостру нестачу педагогів. Недостатньо скорочувати інформаційну нерівність, електронно-цифровий розрив, а мінімізувати «когнітивний розрив» або «розрив у знаннях» через надання кожному вільного доступу до знань², їх накопичення, поширення, ціннісне використання впродовж усього життя в офіційних освітніх структурах, професійній діяльності й неформальній освіті³. Навчання впродовж життя є відповіддю на нестабільність у сфері зайнятості і професій, що включає особистісний, культурний, соціальний і професійний розвиток фахівця та передбачає здатність його до адаптації у умовах соціальних та економічних змін і автономії, обмін знаннями та їх поширення у

¹ Запровадження в документі форми множини «суспільства знань» («Knowledge Societies») підкреслює відсутність якоїсь єдиної моделі, яку можна «поставити під ключ» і яка недостатньо б відображала культурне та мовне різноманіття, що воно тільки може дозволити кожній людині орієнтуватися і знаходити своє місце в нинішніх стрімких змінах». Отже, побудова суспільства містить різні форми знань і культури.

² Рівність доступу до знань дає змогу уникнути дію так званого «ефекту Матфея» (англ. *Matthew effect*). Термін був уперше запропонований американським соціологом Робертом Мертоном, який дав явищу таку назву за цитатою з «Притчі про таланти» в Євангелії від Матфея. Використовується на позначення феномену нерівномірного розподілу переваг, в якому сторона, яка вже ними володіє, продовжує їх накопичувати й примножувати, тоді як інша, спочатку обмежена, виявляється обділеною ще сильніше і, отже, має менші шанси на подальший успіх. В освіті дорослих поняття позначає розрив в доступі до знань та інформації між сегментами населення з вищим соціально-економічним статусом і вищим рівнем формальної освіти, які схильні до швидшого засвоєння цієї інформації, і сегментами населення з нижчим статусом і менш якісною освітою (за Робертом Кінгом Мертоном). Як приклад дії «ефекту Матфея» у шкільній освіті наводять вплив швидкості засвоєння навички читання на подальший розрив між здібними і відстаючими учнями.

³ К обществам знания : всемирный доклад ЮНЕСКО. — ЮНЕСКО, 2005. — 239 с. — С. 20; 26.

всесвітньому масштабі, перетворення, перерозподіл і нову гармонізацію особистісного та суспільного часу тощо.

На Світовому економічному форумі в Давосі (2015 р.) названо 10 професійних навичок, які будуть актуальні для сучасного фахівця знанневого суспільства в 2020 р., зокрема: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, координація з іншими, емоційний інтелект, здатність оцінювати ситуацію й приймати рішення, орієнтація на надання послуг іншим, здатність до переговорів, когнітивна гнучкість. На першому місці, як і в 2015 р., за рівнем затребуваності залишиться *вміння розв'язувати складні завдання* (Complex Problem Solving). Потреба у фахівцях, які володіють такою навичкою, зростає на 52%. Друга за значимістю навичка XXI ст. — *критичне мислення* (у 2015 р. посідала четверту позицію). Через потребу засвоєння великих потоків інформації зростає необхідність навичок її відбору, правильного переосмислення й ціннісного використання.

Зазначимо, що тривалий час серед ключових навичок — професійні (hard), цифрові (digital), надпрофесійні, наскрізні (soft) — домінували саме професійні (hardskills)⁴. Для їх формування була зорієнтована вся система світової вищої освіти. Проте вчені Гарварду і Стенфорда обґрунтували, що 75–85% професійного успіху залежить саме від soft skills і тільки 25–15% — від hard skills. Міжнародні експерти пророкують, що 35% ключових затребуваних компетенцій зміниться відповідно до суспільних і освітніх викликів, запитів замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів.

За реалізації Концепції «Нова українська школа» видозмінюється соціальна й професійна місія педагога в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик. Суспільство знань бачить педагога нової формації компетентним, умотивованим, кваліфікованим, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж життя, самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований освітній процес із максимальним наближенням навчання і виховання конкретної дитини до її сенситивних періодів розвитку, сутності, здібностей, можливостей, потреб, запитів, настанов і життєвих планів. Функція педагога Нової української школи полягає в його вмінні організувати компетентнісне навчання (не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті, не щоти знаєш – аякци цим умієш користуватися), забезпечити внутрішньопредметну й міжпредметну інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей тощо.

Формула Нової школи складається з дев'яти ключових компонентів:

1) *компетенізація освіти*. У Концепції «Нова українська школа» визначено нове соціальне замовлення: компетенізація освіти шляхом реалізації компетентнісного підходу, орієнтація її на «вихід» («*output*») – результат – у формі розвинутих ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, їхньої успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора,

⁴ Професійні (*hardskills* – тверді навички) – це універсальні навички, які будуть потрібні фахівцєві: управлінські, дослідницькі, лінгвістичні, маркетингові, технічні тощо.

Цифрові (digital & dataskills) включають здатність до пошуку, збирання й опрацювання інформації, критичного та систематичного її використання; уміння користуватись інструментами для переробки, презентації та розуміння комплексної інформації та бути здатними отримати доступ для допомоги в критичному мисленні, творчості та інноваціях; знаходити й користуватись послугами Інтернет-служб.

Надпрофесійні, наскрізні (softskills – гнучкі навички), що передбачають постановку цілей, лідерство, мотивацію, емоційний інтелект, комунікацію, прийняття рішень, планування, управління конфліктами, критичне мислення, креативність, опірність стресам тощо.

здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя;

2) *педагогіка партнерства, або співробітництва*, що ґрунтується на принципах гуманізму, діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу (*учень — школа — громада — родина*), творчого підходу до розвитку кожної особистості, взаєморозуміння, співдії і підтримки, *усвідомленої особистої відповідальності за результати*, розподіленого лідерства (проактивність, право вибору і відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних рис характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Діалог і багатобічну комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «учитель» – «учень»;

3) *педагог нової формації*, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивований, компетентний, який виконує в освітньому процесі ролі наставника, коуча, фасилітатора і тьютора, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання та ін.), самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг, формуючи бачення на сучасний світ та місце в ньому. Отже, закладає надійне підґрунтя для навчання впродовж життя з метою особистісної самотрансценденції;

4) *особистісно орієнтована модель освіти, заснованої на ідеях дитиноцентризму*, що передбачає максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів, забезпечення морально-психологічного комфорту, відмови від орієнтації освітнього процесу на середнього школяра;

5) *наскрізний процес виховання, що ґрунтується на цінностях*⁵ — морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) і соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність);

6) *нова структура школи, включаючи 3-річну профільну, зокрема:*

⁵ Поняття *ціннісних орієнтацій особистості* введено в науковий обіг соціологами Вільямом Томасом і Флоріаном-Вітольдом Знанецьким у 20-ті роки ХХ ст. Ціннісні орієнтації розглянуто як соціальну настанову особистості, що регулює її поведінку; найважливіший складник структури особистості, закріплений життєвим досвідом індивіда, сукупністю його переживань і виокремлює значуще, істотне для нього від незначного, несуттєвого. Сукупність сформованих, усталених ціннісних орієнтацій утворює, забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного виду поведінки та діяльності, що виражається в спрямованості його потреб та інтересів. Ціннісні орієнтації є тим регулювальним чинником, що детермінує мотивацію особистості. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціальності. Найважливішими ціннісними орієнтаціями особистості визначено патріотизм, колективізм, гуманізм, творчість. Формування особистісної ціннісної структури індивіда виступає найважливішим чинником процесу соціалізації, за допомогою якого людина стає повноправним членом суспільства у всій повноті соціальних взаємин.

I. Початкова школа – 4 роки:

1–2 класи – 1 цикл (адаптаційно-ігровий), 3–4 класи – 2 цикл (основний).

Метою першого циклу навчання буде природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. До особливостей цього циклу віднесено такі: навчальні завдання, час на їх виконання визначатиметься відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів; навчальний матеріал можна інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів; обсяг домашніх завдань обмежено; навчання організовано через діяльність, ігровими методами; учитель матиме свободу вибору (створення) навчальних програм у межах стандарту освіти; описове формувальне оцінювання; завдання вчителя підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання. Метою другого циклу є здійснення освітнього процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності й самостійності; підготовка до успішного навчання в основній школі. Його суттєвими ознаками є: використання у процесі навчання методів, які вчать здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня, запроваджується предметне навчання; частина предметів передбачатиме оцінювання.

II. Базова середня школа (гімназія) – 5 років: 5–6 класи – 1 цикл, 7–9 класи – 2 цикл.

III. Профільна середня школа – 3 роки: 10 клас – 1 цикл, 11–12 класи – 2 цикл; академічного спрямування – ліцей; професійного спрямування – професійний ліцей, професійний коледж.

7) *автономія шкіл, забезпечення якості освіти*⁶. Рівноправність доступу до бюджетного фінансування закладів освіти всіх форм власності; здійснення безпосереднього управління школами на місцевому рівні, делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень закладу освіти; вплив ОТГ (об'єднаних територіальних громад) на формування локальної освітньої політики з урахуванням місцевих культурних особливостей, ринку праці, державної освітньої політики. Можливість шкіл самостійно розробляти освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу. Запровадження автономії передбачає відповідальність школи перед суспільством за ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти та забезпечення

⁶ *Якість освіти* – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг (Закон України «Про освіту»). Комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне й практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання. Формами оцінювання якості освіти в повній загальній середній освіті є: зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), державна підсумкова атестація (ДПА), PISA (Програма міжнародного оцінювання учнів).

Із 2000-х років рух за стандартизацію освіти отримав могутній поштовх від Міжнародної програми оцінювання навчальних досягнень учнів (Program for International Student Assessment, PISA), яка запровадила рейтингові таблиці. Їх складають на основі результатів, які демонструють учні під час виконання стандартизованих тестів з математики, читання та природознавства. Тести розробляє Організація економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР) зі штаб-квартирою в Парижі. PISA проводить тестування щороку три роки в групах 15-річних підлітків по всьому світу. Кількість країн-учасниць зросла від 32 у 2000 р. до 72 в 2015 р.

Якість освітньої діяльності – це рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг (Закон України «Про освіту»).

досягнення здобувачами освіти результатів навчання, передбачених освітніми програмами і стандартами освіти. З метою визнання якості освітньої діяльності закладу освіти та формування його позитивного іміджу і репутації здійснюється громадська акредитація закладу освіти.

8) *справедливе фінансування*⁷. В умовах децентралізації освіти в Україні надаються нові можливості для розширення державно-громадського партнерства у сфері освіти через нові підходи для співфінансування й управління навчальними закладами; освітня субвенція з державного рівня покриватиме передусім видатки на забезпечення педагогічного складника освітнього процесу (заробітна плата працівників закладів освіти, підручники, підвищення кваліфікації вчителів тощо). Державні органи влади і ОТГ зобов'язані забезпечити необхідні умови навчання і виховання дітей, надати можливості доступу до якісної освіти в різних регіонах і населених пунктах;

9) *сучасне освітнє середовище, інклюзивна освіта*, що передбачає мобільні робочі місця в класі для ефективної організації групової, проектної, дослідницької, кооперативної діяльності (зокрема розподіл класної кімнати на зони навчання: наукову, мистецьку, зону усамітнення, ігрову тощо), приміщення з відкритим освітнім простором, використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу; надання рівного доступу до освіти для осіб з обмеженими можливостями. В освітньому середовищі Нової української школи є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, сприяє розвитку нових і вдосконаленню наявних практичних навичок, отриманню нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших.

У компонентній формулі Нової української школи провідне місце відводиться **педагогу нової формації**, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, має академічну свободу й розвивається професійно впродовж життя. Професійний розвиток педагога передбачає його безперервний саморозвиток і самореалізацію як актуальних соціально-культурних пріоритетів і смислів.

У Законі України «Про освіту» **безперервний професійний розвиток** визначено як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності (Стаття 18. Освіта дорослих). Однією із ключових компетентностей обґрунтовано *навчання впродовж життя*.

⁷ Держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7 відсотків валового внутрішнього продукту за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством (Стаття 78 Закону України «Про освіту»).

Обсяг коштів, що додатково виділяються з державного бюджету на підвищення кваліфікації педагогічних працівників, заробітна плата яких виплачується за рахунок освітньої субвенції, не може бути менше, ніж 2% відповідної освітньої субвенції. Обсяг коштів, що додатково виділяються з місцевих бюджетів на підвищення кваліфікації інших педагогічних і науково-педагогічних працівників комунальних закладів освіти, не може бути менше, ніж 2% фонду заробітної плати цих працівників (Стаття 78 Закону України «Про освіту»).

Таке соціальне замовлення **актуалізує необхідність підготовки фахівців**, які відповідають викликам суспільства знань, здатних до безперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти⁸, орієнтовані на збереження, примноження та передачу гуманістичних суспільних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптовані до умов стрімкозмінного суспільства. При цьому вбачаємо три глобальні педагогічні цілі безперервного професійного розвитку сучасного фахівця: *гносеологічна* – формування особистості через освіту як цілісну систему; *праксеологічна* – формування фахівця через навчання впродовж усього життя шляхом формальної, неформальної, інформальної освіти; *аксіологічна* – формування духовно-моральної патріотичної особистості. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток педагога: 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина і патріота; 3) компетентного фахівця як суб'єкта власної професійно-педагогічної діяльності.

Розглянемо, які виклики, творчі імпульси отримав педагогічний працівник за реалізації Концепції «*Нова українська школа*», як видозміниться його місія, професійні ролі і функції, напрями безперервного професійного розвитку впродовж усього життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Акмепрофесіогенез педагога Нової української школи: експлікація базових понять.

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

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

В умовах післядипломної освіти **педагогічний акмепрофесіогенез** становить *складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний* (оскільки

⁸ *Формальна освіта* – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (Закон України «Про освіту»).

можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях, порушення лінійності, послідовності й впорядкованості, етапи біфуркації) процес, що включає становлення компетентного фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією, який проходить певні періоди, зокрема професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, формування і вдосконалення педагогічного професіоналізму, творчого самовираження і самореалізації, педагогічної майстерності. Цей процес можна умовно поділити на кілька взаємопов'язаних періодів (фаз), що утворюють цілісний **андрагогічний цикл** професійно-фахового й індивідуально-особистісного розвитку, курсової і міжкурсної підготовки в органічній єдності. Кожен період тією чи іншою мірою характеризує ступінь самореалізації педагога в професійному соціумі, рівень оволодіння професійними знаннями, вироблення продуктивних поведінкових моделей для ефективної організації освітнього процесу тощо. Такі окремі фази безперервного розвитку педагога віддзеркалюють процес його становлення від репродуктора, транслятора знань, умінь, навичок до **акмепрофесіонала**⁹ та конкретизуються певною метою, змістом, мотиваційними настановами, діяльним аспектом особистості, виявом творчої позиції тощо.

Педагогічний акмепрофесіогенез (ПАП) визначаємо як безперервний пролонгований процес професійного розвитку педагога в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, усебічно-гармонійного становлення особистості (професіоналізм особистості) і професіонала (професіоналізм діяльності), що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації та самовдосконалення, зміни й перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, розвитку ключових компетентностей, засвоєння та реалізації інноваційних професійних ролей і функцій. Зазначимо, що ключові компетентності були визначені в «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи» (від 18 грудня 2016 р.) «Про освітні компетенції для навчання протягом життя» (так звані Європейські еталонні рамки), у Концепції «Нова українська школа» та розширені, простежені у взаємозв'язку з 11 вміннями та результатами навчання¹⁰ в Законі України «Про освіту»: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і

⁹ *Акмепрофесіонал* – фахівець, який досяг найвищого рівня професіоналізму діяльності (висока результативність і якість професійно-педагогічної діяльності, що виходять за межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском; нова якість професійно-педагогічної дії; індивідуальний педагогічний стиль; авторська система діяльності тощо) і професіоналізму особистості (максимальний розвиток акмеологічних інваріантів, педагогічних здібностей) шляхом формальної, неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти.

¹⁰ *Компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту»).

Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів (Закон України «Про освіту»).

Кваліфікація – визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання) (Закон України «Про освіту»).

можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

В основу акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи покладено перетворення чотирьох аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості: біологічного, психічного, духовного й професійного. Зокрема, **біологічний аспект** пов'язаний із розвитком індивідуальних якостей педагогічного працівника; **психічний** — з його особистістю, емоційним станом, сприйняттям, мисленням, психічною регуляцією, емоційною, вольовою культурою, психічною активністю; **духовний** — із творчою індивідуальністю, ціннісно-смысловим простором, який формується впродовж усіх періодів акмепрофесіогенезу й через певні відповідні соціокультурні інституції на основі інтеріоризації загальнолюдських і національних морально-етичних орієнтирів транслюється учасникам взаємодії (професіоналізм особистості); **професійний** — із неперервним самовдосконаленням і самореалізацією фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти (професіоналізм діяльності). Ці перетворення стосуються складників акмепрофесіогенезу в їх цілісності і взаємозумовленості, зокрема 1) індивідуально-особистісні, 2) діяльнісні; 3) соціокультурні. Розглянемо їх більш детально.

1. Індивідуально-особистісні перетворення, що передбачають:

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

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

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

- актуалізацію мотивів професійних досягнень, зміну системи потреб, професійне й моральне збагачення (підвищення відповідальності, почуття обов'язку, відхід від неадекватних особистісних настанов і стандартів, максимальна мобілізація потенційних ресурсів, адаптивність, соціальна рухливість, здатність до творчості, професійного ризику, підприємливість, лідерство, партнерство, організація мережевої взаємодії та ін.);

- розвиток професійної суб'єктності фахівця, що пов'язуємо із ступенем його активності в професійно-педагогічній діяльності, прагненням до самореалізації потенційних ресурсів, продуктивним перетворенням світу і себе, творчістю, ініціативою, готовністю до саморозвитку, узгодженістю зовнішнього (умов, вимог) і внутрішнього (можливостей, потреб, ресурсів) чинників. У структурно-динамічному

плані у професійній суб'єктності представлено: а) суб'єктний потенціал у вигляді професійного досвіду і сукупності суб'єктних якостей, зокрема рефлексійності, активності, креативності тощо; б) професійні суб'єктні позиції, які виражають ціннісне ставлення і принциповий характер діяльності; в) власне суб'єктну активність, яка забезпечує відповідність процесуального і результативного аспектів діяльності високим стандартам¹¹. Ця внутрішньо детермінована властивість особистості дає можливість здійснювати цілепокладання в професійно-педагогічній діяльності, успішно розв'язувати освітні завдання, добирати й мобільно оперувати новими, більш ефективними способами їх виконання тощо;

- формування й удосконалення акмеологічної позитивно-гармонійної «Я-концепції», яка передбачає актуалізацію власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, адекватне виділення себе із соціального і професійного середовища, усвідомлення власної специфіки та моделювання на цій основі індивідуально-особистісної траєкторії професійного розвитку, оволодіння системою засобів, механізмів саморегуляції (зокрема включає «Я-образ» (адекватне виділення себе із професійного середовища, усвідомлення власної специфіки), «Я-учинок» (неперервний професійний розвиток), «Я-ставлення» (домінування внутрішнього контролю, самооцінка педагогічних здібностей, якостей, саморефлексія), «Я-настанови» (цілепокладання, самонастанови на інноваційність, творчий пошук); підвищення психологічної готовності до діяльності в умовах змін;

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

- розвиток професійно-педагогічної мобільності (ППМ)¹² як здатності фахівця адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на потрібні її форми; розвивати компетентності й набувати компетенції, необхідні для ефективної, майстерної і

¹¹ Сидоренко В. В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи [Електронний ресурс] / В. В. Сидоренко // Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника : зб. матеріалів Усеукр. наук.-практ. конф. (25 жовт. 2017 р., м. Суми). — Режим доступу : <http://sspu.sumy.ua>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

¹² В умовах швидкозмінних інформаційних потоків професійна мобільність виступає важливим складником професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості сучасного фахівця. Рівень професійно-педагогічної мобільності визначає його адаптованість, затребуваність, конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. У психології мобільність витлумачується як рухливість, здатність індивіда до руху через пізнання та професійні сфери; у соціології – як найважливіший аспект соціалізації людини, постійну потребу в новій інформації, реакцію на різноманітність стимулів, готовність до зміни місця роботи або проживання, належність до соціальної групи; в акмеології – як внутрішнє самовдосконалення особи, засноване на стабільних цінностях і потребі в саморозвитку. Розрізняють такі види мобільності: **соціальна** (процес переміщення індивідів між функціонально та ієрархічно організованими елементами соціальної структури); **академічна** (інтеграційний процес у сфері освіти, що надає можливість студентам, аспірантам, викладачам брати участь в різноманітних навчальних або навчально-дослідницьких програмах, «переміщення» з одного закладу до іншого з метою обміну досвідом, отримання додаткових можливостей поглиблення своїх знань, умінь, накопичення кредитів тощо); **професійна** (здатність і готовність особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати відсутні знання і вміння, що забезпечують ефективність нової діяльності); **кар'єрна** (швидкість проходження педагогом кар'єрних щаблів); **віртуальна** (можливість фахівця навчатися, викладати та займатися науковими дослідженнями в іншому закладі освіти засобами інформаційно-комунікаційних (дистанційних і телекомунікаційних) технологій (дистанційна освіта, електронне навчання, професійна інтернет-комунікація).

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

2. Діяльнісні перетворення включають розширення системи професійних умінь і навичок, розвиток ключових компетентностей, удосконалення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності; компетентну активність фахівця як постійну включеність у процес ухвалення рішень, педагогічне передбачення, здатність цілеспрямовано нестандартно перетворювати педагогічні ситуації, проявляти професійну ініціативу щодо способів виконання професійно-педагогічних завдань на новому якісному рівні тощо. Долаючи розбіжності при виконанні професійних завдань, ліквідуючи помилки й недоліки, усуваючи стихійність, хаотичність і непослідовність дій, педагог поступово вибудовує власну структуру проблематизації професійно-педагогічної діяльності на більш високому рівні. Джерелом розвитку продуктивності педагогічних дій вважаємо взаємодію з професійно-педагогічним досвідом (правильність його сприйняття, опис і трансляція всіх його видів, рефлексія – позитивна й негативна евристика, переведення суб'єктного досвіду в контекст педагогічної культури), також формування адекватного ставлення до власного й чужого досвіду відповідно до прийнятих професійних норм для підвищення якості й результативності професійно-педагогічної діяльності.

3. Соціокультурні перетворення охоплюють оволодіння фахівцем суспільним досвідом, набуття ним самостійності й автономності, формування професійних завдань і цілей відповідно до суспільно затребуваних вимог, суспільних і освітніх викликів, замовників освітніх послуг.

На різних етапах акмепрофесіогенезу можуть виникати труднощі, невдачі, стадії спаду. За досягнення педагогом певного рівня професіоналізму, високих результатів у професійній діяльності, формування важливих якостей (діагностичне мислення, розвинута педагогічна інтуїція та ін.) і педагогічних здібностей (інтелектуальних, перцептивних, сугестивних, комунікативних та ін.) маємо справу з *позитивним акмепрофесіогенезом*. Поведінкові ускладнення, відсутність індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, низька мотивація, професійна обмеженість тощо вказують на *негативний, або деструктивний вид педагогічного акмепрофесіогенезу*. Останній прояв Т. Траверсе слушно номінує як «особистість без професійної майстерності»¹³, акцентуючи увагу на сформованості індивіда, суб'єкта професійної діяльності при недостатньому професійному розвитку.

П. Сидоров та І. Новікова професійний розвиток розглядають як динамічний феномен, що включає не тільки зростання й удосконалення, а й виснаження і руйнування, деформації і деструкції, які негативно впливають на динаміку і траєкторії професійної долі. Розглядаючи професіогенез як основу неперервного професійного розвитку, науковці оперують поняттями «адаптивний професіогенез» (нормативний біопсихосоціальний професійний розвиток особистості) і «деструктивний професіогенез» (психосоматосоціальні порушення, викликані негативним впливом професійних чинників)¹⁴. Деструктивний професіогенез, що пов'язаний із

¹³ Траверсе Т. М. Психологія праці: навч.-мет. посіб. / Т. М. Траверсе. — Київ: Ін-т післядипломної освіти Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2004. — 116 с. — С. 31.

¹⁴ Сидоров П. И. Адаптивный професіогенез как основа непрерывного развития личности врача / П. И. Сидоров, И. А. Новикова // Экология человека. — 2011. — № 7. — С. 33–37.

психосоматосоціальними порушеннями та негативним впливом професійних чинників, представлено такими складниками: психічний – синдром професійного вигорання, соціально-стресові та посттравматичні порушення, депресивні й тривожнофобічні, неврастенія та залежні розлади (трудоголізм та ін.), деформація особистості; соматичний – соматоморфні розлади та психоматичні захворювання, професійні захворювання; соціальний – порушення соціалізації, соціальні дисфункції, дезадаптація і деградація¹⁵.

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

Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти.

Розвиток педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти вважаємо більш доцільним простежувати у безпосередньому кореляційному зв'язку етапів акмепрофесіогенезу з рівнями професійного розвитку, соціально-професійною активністю особистості. Причому треба брати до уваги, що кожен новий рівень діяльності вміщує в себе попередній і разом із тим характеризується якісними змінами в структурі знань і вмінь, ціннісних орієнтацій педагога.

С. Дружилов, розглядаючи професійний розвиток як процес, що має початок, екстенсивний та інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію та закінчення, виділяє такі фази, або стадії його¹⁶:

- допрофесіоналізм, коли людина вже працює, проте не володіє повним набором якостей професіонала, результативність об'єкта його діяльності є недостатньо високою;
- власне професіоналізм, коли людина стає професіоналом, демонструючи стабільно високі результати, причому кожна фаза характеризується показниками, що відповідають вимогам певних внутрішніх і зовнішніх критеріїв;
- суперпрофесіоналізм, або майстерність, що відповідає наближенню до «акме» – вершини професійних досягнень;
- післяпрофесіоналізм, за якого людина опиняється або «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», або наставником для інших фахівців.

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

Г. Марасанов і Д. Сальник у розвідці «Актуальні питання періодизації професійного розвитку суб'єктів психологічної роботи», розглядаючи періодизацію, взяли за основу теорію відношень В. М'ясищева. Типологічними основами розвитку суб'єкта діяльності стали такі орієнтири: *хочу, можу, повинен, усвідомлюю*. Використовуючи їх, автори обґрунтовують послідовність професійних «епох», через проходження яких відбувається розвиток професіонала.

Період перший, або початкова, рання епоха професійного розвитку, може бути охарактеризований як «більше хочу, ніж можу, і мало усвідомлюю» та «більше хочу, ніж можу, але усвідомлюю значно більше». Цей період перспектив або бурхливого

¹⁵ Сидоров П. И. Адаптивный профессиогенез как основа непрерывного развития личности врача / П. И. Сидоров, И. А. Новикова // Экология человека. — 2011. — № 7. — С. 33–37.

¹⁶ Дружилов С. А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека / С. А. Дружилов // Вестник ТГПУ. — 2005. — Вып. 1(45). — С. 51–55. — (Серия «Психология»).

професійного розвитку, що характеризується фоном радісного дискомфорту від усвідомлення перспектив та недостатніми професійними можливостями.

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

Третій період — «епоха ветерана». У період свого професійного розквіту фахівець не зумів поставити перед собою якісно нові задачі, важко опановує новий досвід та вдосконалює свій професіоналізм; або формує для себе нові професійні задачі, або втрачає темп і якість роботи, намагаючись віднаходити переконливі для себе й довоколишніх причини відмови від нових задач. Це може призвести до епохи професійної нікчемності, що позначається спогадами й образами на молодих і успішних колег, які недооцінюють його¹⁷.

Охарактеризуємо основні послідовні **періоди педагогічного акме професіогенезу в умовах післядипломної освіти**, які проходить фахівець упродовж усього андрагогічного циклу, зокрема період професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, розвитку і вдосконалення педагогічної майстерності, творчо-активного самовираження і самореалізації, акме професіоналізму.

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

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

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

¹⁷ Марасанов Г. И. Актуальные вопросы периодизации профессионального развития субъектов психологической работы / Г. И. Марасанов, Д. А. Сальник // Акмеология. — 2012. — № 4(44). — С. 17–20.

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

У період адаптації молодого педагога до професійної діяльності дослідники виділяють напрями перебудови системи відношень і способів взаємодії з іншими суб'єктами, спричинені поліфункціональним характером діяльності педагога, що трансформують психіку, змінюють особистість, стабілізують структуру професійно важливих якостей: 1) включення в нову систему діяльності, зокрема оволодіння певним алгоритмом дій, передача накопиченого пасивного потенціалу учням, зміна системи контролю над діяльністю та ін.; 2) занесення в нову систему соціальних відношень, що пов'язано із зміною референтної групи, рольових позицій (організатор, консультант, координатор спільної діяльності, наставник та ін.), засвоєнням нормативів поведінки та ін.; 3) звикання до нової середовища, що вимагає від учителя іншого життєвого ритму, зміни життєвої перспективи та ін. Тому під час професійної адаптації молодий педагог потребує безперервного диференційованого психолого-педагогічного, соціального, науково-методичного та інформаційного супроводу, адресної допомоги.

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

Професійно-педагогічний досвід¹⁸ — це сукупність засвоєних, практично виважених знань, прийомів і навичок професійно-педагогічної діяльності, що динамізують освітній процес і дають педагогічному працівнику можливість обирати найбільш оптимально-результативні форми й методи залежно від мети, завдань, настанов, формують індивідуальний педагогічний почерк, визначають творчий педагогічний портрет. Це складна система педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного розв'язання освітніх завдань, що є результатом систематичної роботи фахівця над удосконаленням рівня розвитку педагогічної майстерності в системі післядипломної педагогічної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників, переосмисленням власних професійних здобутків. Отже, професійно-педагогічний досвід формується, структурується, узагальнюється й трансформується впродовж усієї творчої професійно-педагогічної діяльності. Його організація і впорядкування у власне діяльнісній площині відбувається через процеси розуміння й інтерпретації, інтеграції і занесення в смислові структури свідомості та значною мірою залежить від соціокультурних змін, суспільних та освітніх викликів. Досліджуючи структуру властивостей і якостей гармонійної особистості, деякі науковці досвід трактують як обов'язкову умову безперервного професійного розвитку. Професійно-педагогічний досвід (зокрема засвоєння окремих дій та операцій, стилю професійно-педагогічної діяльності, послідовності використання методів і прийомів та ін.) є важливим для вироблення власної системи професійно-педагогічних дій,

¹⁸ *Професійно-педагогічний досвід* витлумачується дослідниками як різноманітно закодована в ментальному просторі індивіда екзистенційна історія його буття в професійному контексті (Н. Чепелева), «внутрішній» чинник і найважливіший складник професійного «Я» (Л. Чистякова), джерело нових знань і регулятор педагогічної діяльності (Н. Кузьміна).

забезпечують професійно гарантований ступінь результативності професійно-педагогічної діяльності для виходу на рівень концептуально професійної поведінки.

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

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

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

Педагогічна креативність, інноваційне мислення, потреба в постійній професійній самоактуалізації, творчо-активна позиція, максимальне вдосконалення завдяки самоорганізації, самопідготовці, самоосвіті, самореалізації, самовираженню і самоствердженню, що допомагають досягти педагогу *вершини професіоналізму*

(професійного акме). Акме в професійному розвитку окреслює той психічний стан, за якого відбувається професійний та соціальний розквіт педагога, досягаються високі успіхи в професійно-педагогічній діяльності, що виходять поза межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском тощо. Розглядуваний стан уможливорює перехід на найвищий щабель професійного розвитку — *період акмепрофесіоналізму*.

Педагог-акмепрофесіонал виступає виразником постійних соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві й освітній галузі зокрема, має оригінальний погляд на освітній процес, мобільно модифікуючи поведінкові та змістові шаблони, самотивований на експеримент, новаторство, неперервний педагогічно-методичний пошук оригінальних форм, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що забезпечують високу результативність та якість. Педагог виходить за межі професійного досвіду, включаючи в професійну діяльність нові задачі, прийоми і технології, досягає унікальних, неординарних, принципово нових результатів, робить індивідуальний творчий внесок у досвід професії, зокрема отримує новий продукт, теоретичні концепції, майстерний педагогічний досвід.

Майстерний професійно-педагогічний досвід — освітня діяльність фахівця, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів. Майстерний професійний досвід вирізняється *концептуальністю, ексклюзивністю, оригінальністю, самобутністю, інноваційністю, вивіреністю до рівня технологічно послідовного алгоритму педагогічних дій, високою ефективністю*. Компетентнісний досвід і творчий підхід завжди збільшують свободу маневру, педагогічної імпровізації.

Періоди педагогічного акмепрофесіогенезу безпосередньо корелюють із рівнями професійного розвитку.

Рівні педагогічного акмепрофесіогенезу (РПАП) – це характеристика досягнення суб'єктом професійно-педагогічної діяльності певного ступеня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, розвитку ключових компетентності впродовж міжкурсового періоду шляхом формальної і неформальної освіти. Рівень педагогічного акмепрофесіогенезу фахівця визначається з урахуванням поступового ускладнення, розширення й варіювання сфер діяльності, зростання складності виконуваних професійних завдань, підвищення ролі особистості педагога. Треба враховувати той факт, що іноді спостерігається затримка професійного становлення, перебування педагога довгий час на певному рівні, зниження ефективності й результативності професійно-педагогічної діяльності.

I рівень розвитку ПАП – репродуктивний. Професійно-педагогічна діяльність включає відтворювальні, наслідувальні (за теоретичним зразком, еталоном, схемою), копіювальні дії колег, репродукування засвоєних у виші знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, традиційно-стереотипних форм і методів роботи без урахування інноваційних завдань освітньої галузі, конкретних умов навчання, суб'єктного досвіду. Проявляється недостатній компетентнісний досвід у професійній, особистісній, мотиваційній сферах; інтуїтивний спосіб розв'язання професійно-педагогічних завдань; відсутність власного методичного почерку, послідовної системи професійно-педагогічних дій, також низький рівень навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу. Подальшого вдосконалення

потребує культура мовлення, стиль спілкування із суб'єктами освітнього процесу. Розроблений проект професійного розвитку набуває декларативного характеру.

II рівень розвитку ПАП – оптимальний. Педагог із набуттям компетентнісного досвіду виробив певну систему професійно-педагогічних дій, що забезпечують виконання освітніх завдань. Він відтворює опановані способи професійно-педагогічної діяльності, продуктивні моделі професійно-педагогічного спілкування, освітні підходи і технології, комбінуючи, трансформуючи й обираючи їх відповідно до мети і завдань, конкретної ситуації, частково зреалізовує цільовий, змістовий, процесуальний, ціннісно-світоглядний, результативний аспекти професійно-педагогічної діяльності, що характеризується середньою результативністю на рівні навчального закладу, результативність міського рівня має безсистемний, нестабільний прояв. Професійний розвиток упродовж міжкурсового періоду здійснюється за індивідуальною освітньою траєкторією.

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

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

акмединаміка професійного-особистісного розвитку педагога впродовж усього міжкурсового періоду.

Періодизацію педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти унаочнює (див. табл. 2.1).

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

Таблиця 2.1

**Періодизація акмепрофесіогенезу педагога
Нової української школи в умовах післядипломної освіти**

Періоди ПАП	Рівні ПАП	Основні індикатори-характеристики ПАП	форми неперервної освіти	форми реалізації завдань ПАП
1	2	3	4	5
Період професійної адаптації	Репродуктивний	Актуалізація професійного простору педагога, включення у сферу професійних відношень, опанування нових соціально значущих ролей і функцій в умовах реформування освіти, утвердження в педагогічному та учнівському колективах, формування професійно-особистісної мотивації. Професійно-педагогічна діяльність характеризується репродукуванням засвоєних знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, традиційно-стереотипних форм і методів роботи, низькою результативністю на рівні закладу	формальна (курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, магістратура, аспірантура) Неформальна (практично-семінарські заняття, круглі столи, майстер-класи) Інформальна (життєвий і соціальний досвід, набуття знань за допомогою ІКТ, самоосвіта)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контролю-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна
Період набуття емпіричного досвіду	Оптимальний	Акумулюючи досвід колег, фахівець виділяє себе із соціального та професійного середовища, рефлексивно осмислює власну професійну діяльність та вибудовує проект власної педагогічної дії. Шляхом рефлексійного спостереження та активного експериментування відбувається актуалізація власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, розвиток професійно значущих компетентностей, набуття компетенцій		

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4	5
Період формування та вдосконалення педагогічної майстерності	Досконалий	Опановує методологію творчої діяльності, віднаходить ефективну педагогічну систему через дослідну роботу, розробку програми експерименту та її реалізацію, формує індивідуальний педагогічний стиль і почерк. Освітній процес переведено на технологічний рівень. Перспективний педагогічний досвід набуває певної системи. Апробує сучасні науково-методичні концепції, виявляє та впроваджує продуктивні технології навчання і виховання		
Період творчого самовираження і самореалізації	Продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний	Активно-творча реалізація завдань проекту власного професійного розвитку. Продукує на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширює власний перспективний досвід, розробляє ефективний науково-методичний супровід освітнього, зреалізовує попередньо накреслені власні плани, задуми, концепції, змодельовані віртуальні проекти, прогнози на основі апробації авторської програми, методики, тиражованого досвіду, поелементної технології, методичних рекомендацій; систематизує методичні прийоми, форми і методи роботи; розробляє і вводить у практику розроблені комплекси дидактичних матеріалів, тексти письмових робіт, тестові завдання різних форматів тощо		
Період акмепрофесіоналізму	Продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний	Інноваційно-експериментальний, проектний підхід до виконання завдань професійного розвитку, становлення і самовдосконалення. Педагог виступає агентом постійних соціокультурних змін, інноватором, який самомотивований на експеримент, дослідження, постійний педагогічно-методичний пошук. Перспективний педагогічний досвід, авторські педагогічні технології виносить на обласний, міський рівень, ЗМІ; є переможцем фахових конкурсів тощо		

Форми, моделі, технології розвитку акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи.

Педагог Нової української школи отримує право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, причому результати навчання та компетентності, необхідні для присудження освітніх та/або присвоєння професійних кваліфікацій, можуть досягатися та здобуватися в системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Збільшено кількість альтернативних моделей професійного розвитку

педагога, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Диверсифіковано форми підвищення кваліфікації: курси при ІППО, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах, онлайн-курсах, конференціях тощо.

У проекті Концепції розвитку педагогічної освіти (повторне громадське обговорення відбувалося до 4 квітня 2018 року) зазначено, що безперервний професійний розвиток може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п'яти років не може бути менше, ніж 150 годин, з яких певна кількість має бути спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Здобуті у формальній освіті кваліфікації зараховуються як підвищення кваліфікації і не потребують окремого визнання чи підтвердження. Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, співвимірних з витраченим на це часом. Окреслено механізми визнання результатів неформальної та інформальної освіти закладами освіти та кваліфікаційними центрами. Підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти допускається для наставників, сертифікованих педагогічних працівників та педагогічних працівників, які мають вищу педагогічну категорію, науковий ступінь та/або вчене звання та передбачає розроблення програми самоосвіти з описом запланованих до набуття нових та/або вдосконалених раніше набутих компетентностей і досягнення результатів навчання, що визнаються/ підтверджуються під час атестації результатів навчання¹⁹.

За ініціативи педагогічного працівника з метою зовнішнього оцінювання його професійних компетентностей (зокрема з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи, проводиться *сертифікація* (Стаття 51 Закону України «Про освіту»). Успішна сертифікація (сертифікат, що діє три роки) зараховується як проходження атестації педагогічним працівником. Сертифіковані педагоги зможуть залучатися до проведення інституційного аудиту в інших закладах освіти, розроблення й акредитації освітніх програм, інших процедур і заходів, пов'язаних із забезпеченням якості та впровадженням освітніх інновацій.

Відповідно до наказу МОН України «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи» (№ 34 від 15.01.18), для реалізації Плану заходів на 2017–2029 рр. із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» передбачено:

- обов'язкове проходження підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою учителям початкової школи, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і

¹⁹ Проект Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. — Дата звернення: 23.04.2018. — Назва з екрана.

2019/2020 навчальних роках та вчителям закладів загальної середньої освіти (класів), в яких діти навчаються мовами національних меншин;

- рекомендовано проходження підвищення кваліфікації за очно- дистанційною формою навчання заступникам директорів закладів загальної середньої освіти з навчально-виховної роботи у початкових класах та вчителям-предметникам фізичної культури, мистецтв, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках; учителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році (за окремим графіком та програмами Британської Ради в Україні, Гете-Інституту в Україні, Посольства Франції в Україні).

Таке навчання вчителів Нової української школи змішане (очне й дистанційне). Проведення першого етапу підвищення кваліфікації вчителів, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2018/2019 навчальному році, відповідно до затвердженої Програми, рекомендовано розпочати в такі терміни:

- з 15.02.2018 по 06.03.2018 – настановна очна сесія;
- березень – квітень 2018 р. – друга очна сесія.

З 01.02.2018 року організовано обов'язкове проходження дистанційного курсу навчання вчителів, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2018/2019 навчальному році. На сайті студії онлайн-освіти *EdEra (Educational Era, <https://ed-era.com/nus>)* стартувала реєстрація на обов'язковий «Онлайн-курс для вчителів початкової школи», які навчатимуть 1-й клас із вересня 2018 р. Курс складається із 6 модулів, що передбачають різноманітні теоретичні і практичні завдання та включають знайомство із Державним стандартом початкової освіти, методиками компетентнісного, інтегрованого навчання, інклюзивною освітою, дитячої нейропсихології як галузі психологічної науки, що дає змогу вчителю початкових класів вивчити процеси формування і розвитку психічних функцій молодших школярів, зрозуміти патології психічних і когнітивних процесів (мова, мислення, увага), що провокують розлади емоційної сфери, порушення сенсорної та рухливої діяльності, гіперактивність і в'ялість, виявити причини труднощів у навчанні та скорегувати психофізіологічну сторону психічної діяльності та розвитку особистості дитини тощо. Програма онлайн-курсу вміщує такі модулі:

Модуль 1. Загальний огляд.

Модуль 2. Організація класу (Classroommanagement).

Модуль 3. Інтегроване навчання.

Модуль 4. Методики викладання в 1 класі.

Модуль 5. Нейропсихологія.

Модуль 6. Інклюзивна освіта.

У разі успішного проходження курсу, учасник отримує електронний сертифікат; його наявність буде обов'язковою для тих, хто набирає 1-й клас, і він зараховуватиметься як підвищення кваліфікації.

Другий етап з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2019/2020 навчальному році, відповідно до затвердженої Програми розпочинається з 01.09.2018 р.

Розроблено Типову освітню програму організації й проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, подано профілі базових компетентностей учителя початкових класів, обґрунтовано зміст, форми реалізації типової освітньої програми, терміни навчання, план-графік навчальної програми (наказ МОН України від 15.01.2018 № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації

педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти»). Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає 150 академічних годин навчання і розвиток 7 компетентностей: професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загальнокультурної, мовно-комунікативної, психологічно-фасилітативної, підприємницької, інформаційно-цифрової.

Колегією Міністерства освіти та наук схвалено **Проект концептуальних засад «Сучасна професійна освіта»**, що стане основою Концепції професійно-технічної освіти. Для створення нового іміджу профосвіти, а також підвищення кваліфікації робітників у кожному регіоні передбачено відкриття багатофункціональних центрів професійної досконалості, де навчатимуть високотехнологічним професіям, надаватимуть фахову передвищу освіту. Кінцевий результат професійної освіти – умотивовані активні здобувачі кваліфікацій, які прагнуть неперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання: *цілісна особистість* (всебічно розвинена, здатна до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості); *фахівець* (конкурентоздатна та мобільна на ринку праці особистість, яка набуває освітніх і професійних компетентностей відповідно до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб економіки та суспільства); *відповідальний громадянин* (успішна особистість з активною громадянською позицією, морально-етичними якостями, відповідальна за результати власної діяльності задля сталого розвитку). Для безперервного здобуття професійних кваліфікацій упродовж життя, поєднання навчання на виробництві, у закладах професійної та вищої освіти всіх типів та форм підпорядкування, визнання професійних кваліфікацій передбачено створення *єдиного освітнього простору професійної освіти і навчання*. Започатковується створення навчально-практичних центрів планування професійної кар'єри особистості, що пропонують тренінги з факторів професійного успіху, умов побудови професійного кар'єрного зростання, прав та обов'язків особистості у сфері трудових відносин; готовності конкурувати і бути активним суб'єктом на ринку праці.

Інноваційним ресурсом професійного розвитку фахівця нової формації є Віртуальна кафедра андрагогіки Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПНУ (<https://pro.mk.ua/#>; E-mail: andragog@gmail.com). Ця освітня платформа допоможе педагогу неперервно саморозвиватись і самовдосконалюватись впродовж життя шляхом формальної і неформальної освіти.

Віртуальна кафедра андрагогіки (далі – ВКА) є самостійним, неприбутковим, добровільним віртуально-інтегрованим науковим співтовариством фахівців у галузі освіти дорослих, вітчизняних та іноземних андрагогів, творчих, соціально-активних фахівців міжпредметної й трансдисциплінарної сфери, що створюється для: проведення наукової, науково-методичної та координувальної діяльності з розроблення та впровадження нових методик, технологій професійної діяльності андрагога формальної і неформальної післядипломної освіти; спільної реалізації результатів наукових досліджень; участі та проведення науково-практичних заходів різних рівнів; передачі знань і досвіду тощо. У ВКА започатковано рубрику *«Професійний розвиток педагога Нової української школи»* (модератори – сертифіковані тренери – завідувач кафедри філософії і освіти дорослих *Вікторія Сидоренко*, старший викладач кафедри *Тетяна Кравчинська*, аспірант *Юлія Махновець*), в ній подано презентаційні матеріали, записи семінарів, круглих столів з актуальних питань Нової української школи.

Технологією безперервного акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи є науково-методичний супровід.

Під **науково-методичним супроводом** розуміємо педагогічну технологію, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, в якому відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями²⁰. Науково-методичний супровід забезпечує фасилітативну підтримку духовного, професійно-фахового, інтелектуально-особистісного розвитку педагогічних працівників, їхньої творчої ініціативи на всіх етапах міжкурсного періоду, максимально індивідуалізує навчання. Розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на засадах *науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності тощо*. Серед **функцій науково-методичного супроводу** професійного розвитку педагогічних працівників визначаємо такі: навчальну, консультативну, сервісну, коучингову, адаптаційну, експертну, модераційну, акмеологічну, коригувально-рефлексійну, компенсаторну, фасилітаційну тощо. Особливостями технології є її проєктованість, цілісність, поетапність, системність, демократичність, варіативність, адресність, синергійність, інноваційне управління та ін. Векторність і адресна спрямованість науково-методичного супроводу професійного розвитку моделюється залежно від індивідуальних запитів, потреб, мотиваційних детермінантів педагога, його професійних можливостей, компетентнісного досвіду (соціального, професійного й особистісного). Система різновекторних послуг для акмепрофесіогенезу педагогічних працівників зреалізовується в супервізорському, дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках, які деталізовано в наукових розвідках^{21; 22; 23; 24}.

²⁰ *Індивідуальна освітня траєкторія* – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів (Стаття 1 Закону України «Про освіту»).

²¹ Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. В. Сидоренко // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. — Київ : РА «Освіта України», 2016. — № 7/8(48). — С. 22–29.

²² Сидоренко В. В. Нова українська школа: концептуальні орієнтири [Електронний ресурс] / В. В. Сидоренко // Освітньо-філософські засади Нової української школи : матеріали методологіч. семінару з онлайн-трансляцією (18 жовт. 2017 р., м. Київ). — Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/708457/>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

²³ Сидоренко В. В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / В. В. Сидоренко // Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири : зб. наук. пр. ; В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заст. голови), О. В. Алейнікова [та ін.]. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. — С. 148–153.

²⁴ Сидоренко В. В. Філософсько-освітні засади Нової української школи / В. В. Сидоренко // Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти : зб. спецкурсів: автор. кол. ; заг. ред. проф. Т. М. Сорочан ; наук. ред., упоряд. В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. — Київ : Агроосвіта, 2018. — С. 18–62.

*Професійно-педагогічна діяльність в умовах децентралізації освіти в Україні*²⁵.

Реформа децентралізації в Україні передбачає комплекс змін до наявного законодавства, метою якого є передача, перерозподіл, диспергування функцій, значних повноважень і бюджетів від державних органів органам місцевого самоврядування, наділення місцевого самоврядування достатніми повноваженнями та ресурсами, урахування історичних, економічних, екологічних і культурних особливостей у плануванні розвитку громад; скасування місцевих і районних державних адміністрацій, створення об'єднаних територіальних громад, запровадження інституту префектів тощо. Комплекс заходів із реформи децентралізації, що стартував із 2014 р., отримав назву «Національний проект «Децентралізація». Децентралізація має на увазі як політичну, так і адміністративну сторону; може бути територіальною (переміщення влади від центрального міста на інші території), функціональною (передача повноважень на ухвалення рішень з головного органу будь-якої галузі уряду до чиновників нижчих рівнів).

Дотепер поняття «*децентралізація*» уживали в різних контекстах, виокремлюючи різновиди її, зокрема політична децентралізація, адміністративна, фінансова, фіскальна, економічна або ринкова, екологічна тощо.

Під *децентралізацією освіти* розуміємо передачу повноважень і відповідальності за управління освітою та фінансування освіти демократично обраним органам місцевого самоврядування і школам, при цьому важливі повноваження щодо визначення освітньої стратегії країни та загального напрямку освітньої реформи залишаються на рівні національного уряду, зокрема Міністерства освіти і науки. Отже, децентралізована система освіти функціонує через співпрацю та координацію діяльності багатьох незалежних інституцій, кожна з яких має законодавчо визначену сферу автономії. Прогнозується, що внаслідок реформи в Україні буде 1500–2000 об'єднаних територіальних громад²⁶. На сьогодні існує 458 міських, 783 селищних, 10 279 сільських. Одним із вагомих управлінських повноважень, які отримали органи місцевого самоврядування ОТГ, є право і можливість на формування власної і ефективної системи забезпечення освітніми послугами населення своєї громади. Такі ОТГ отримали назву *спроможних територіальних громад*, тобто які в результаті добровільного об'єднання здатні самостійно або через відповідні органи місцевого самоврядування забезпечити належний рівень надання послуг, зокрема освітніх, науково-методичних тощо.

В умовах децентралізації освіти функція науково-методичного супроводу акмепрофесеогенезу педагога Нової української школи переходить у відділи освіти ОТГ, де створюються *нові моделі організації мережевої взаємодії*: методичний кабінет, що є юридичною особою; окружні методичні кабінети (центри) як структурні підрозділи відділів (управлінь) освіти або входять до їх складу; методична рада освітнього округу (центр методичної роботи), що формується з керівників методичних осередків округу,

²⁵ Сидоренко В. В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акмепрофесеогенезу педагога Нової української школи [Електронний ресурс] / В. В. Сидоренко // Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника : зб. матеріалів Усеукр. наук.-практ. конф. (25 жовт. 2017 р., м. Суми). — Режим доступу : <http://sspi.sumy.ua>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

²⁶ Освітній округ – це об'єднання суб'єктів округу, зокрема навчальних закладів незалежно від типу та форми власності, опорних загальноосвітніх навчальних закладів та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, закладів культури, фізичної культури і спорту, які на основі створення ефективного управління мережею забезпечують якість освітніх послуг.

представників структурного підрозділу освіти виконавчого органу ОТГ; методичні центри в громадах із певним співвідношенням методистів, що пропорційне професійному рівню педагогічних колективів шкіл; методичні сектори з передачею більшої частини повноважень навчальним закладам; методист, який інтегрує управлінські та організаційні функції з передачею методичної роботи до голів методичних об'єднань тощо. Створення нової моделі методичної служби зумовлене структурою мережі навчальних закладів в громаді, зокрема кількістю шкіл, їх ступенів, профілів, локацією, дисперсністю, ефективністю роботи методичних об'єднань тощо. У процесі створення методичної служби рекомендується вивчати реальне навантаження кожного методиста залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг громади.

Програмою «Столична освіта 2015–2018» передбачено створення *районних центрів розвитку професійної компетентності*. У функції центрів входять збір, опрацювання й узагальнення інформації щодо всіх складників системи освіти Києва, аналіз інформації щодо змісту, якості й особливостей освітнього простору столиці, прогнозування потреб навчальних закладів у фахівців, організація конкурсів, олімпіад для учнів і педагогів тощо. Діяльність районних центрів розвитку професійної компетентності може забезпечити колектив з 8–10 осіб за умови чіткого розподілу посадових обов'язків. Серед переваг такого підходу обґрунтовано такі: єдина структура та штатний розпис, що полегшить професійне спілкування та обмін інформацією; зручність координації діяльності з ІППО; уникнення негативних впливів на результативність методичної роботи недостатньої кваліфікації того чи іншого методиста; мобільність структури тощо. Розробляється проект Моделі методичної служби Києва та Положення про районний центр розвитку професійної компетентності педагогів. Після громадського обговорення Положення має бути затверджене на колегії освітянського департаменту міста.

У Державній науковій установі «Інститут модернізації змісту освіти» презентовано науково-пошуковий проект «*Організаційно-педагогічні засади сервісного обслуговування закладів освіти в умовах децентралізації управління освітою*» (розглянуто та схвалено Вченою радою (протокол №2 від 23 червня 2017 р.)). Проектом передбачено реформування методичної служби на ресурсно-сервісні центри з потужною матеріальною, нормативно-правовою, методичною базою.

Метою проекту є розроблення структури, принципів, функцій та змісту діяльності органів управління освітою ОТГ, спрямованих на подолання традиційних схем управління освітою і діяльності методичних служб, та переорієнтація їх у русло консалтингових сервісних послуг на основі чіткого розмежування повноважень працівників органів управління освітою та методичних установ в умовах децентралізації. Результатами проекту, що зреалізуюватиметься поетапно, передбачено підготовку і розроблення: 1) рекомендацій щодо визначення меж повноважень місцевих органів виконавчої влади та місцевого самоврядування у сфері освіти; 2) Типових Положень про органи управління освітою ОТГ і сервісних центрів з обслуговування (методичного, матеріально-технічного, фінансового тощо) закладів освіти в умовах децентралізації влади й утворення територіальних громад; 3) методичних рекомендацій щодо впровадження організаційних засад і надання методичних послуг закладам освіти, педагогічним працівникам об'єднаних територіальних громад через консультування.

Ризики знаннєвого суспільства для акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи.

Треба враховувати *ризик*, що супроводжують акмепрофесіогенез педагога. Серед загроз знаннєвого суспільства, що призводять до суттєвих змін у свідомості, світогляді та ціннісних орієнтирах педагогічних працівників, виокремлюємо такі:

1) *розвиток альтернативної культури* (від лат. *alternation* – чергування, зміна), що безпосередньо пов'язана із високою фрагментарністю, невпорядкованістю сприйняття інформаційних потоків, різноманітністю і водночас повною різномірністю інформації, збільшенням кількості справ і професійних проектів, якими один фахівець займається одночасно, у результаті чого формується навичка сприйняття її фрагментами, сегментами, кліпами, кадрами. Появу «*Homovirtualis*» (*Хомо віртуаліс. Людина мережева*) пов'язуємо із новим типом мислення, поведінки, культури. Це явище має тісний взаємозв'язок із феноменом *кліповості* («*прийшов, побачив, забув*»). Недаремно все частіше науковці і практики характеризують сучасного фахівця як «*Людину роздроблену*». Відбувається заміна лінійного, або понятійного, мислення нелінійним (фрагментарним, мозаїчним, піксельним, колажним, калейдоскопічним), що формується переважно образами всесвітньої комп'ютерної мережі, програм та операційних систем, мінливими кадрами телесеріалів і відеокліпів, рекламних текстів, анонсів до фільмів, анотацій до творів тощо. На зміну лінійній або текстоцентричній культурі, що ґрунтується на послідовній (лінійній), як у книгах, організації інформації, приходять кліпова²⁷ з пріоритетом аудіовізуальних засобів її отримання, загальним падінням рівня читацької культури.

Англійський футуролог Джеймс Мартін²⁸ у книзі «*The Meaning of the 21 st Century*» («Смисл 21 століття») спрогнозував якісно новий рівень розвитку людства, який залежить від ставлення людини до чотирьох чинників майбутнього, зокрема клімату, прискорення розвитку, глобалізму й нових технологій. Перетворення *Homosapiens* в *Homofuturians* (Людину майбутнього) позначиться на переході від типу «люди книги» до нового типу – «людей екрану», оскільки нове покоління переважно має справу з машинами і не читає книжок, звикле до того, що на екрані відбувається декілька справ одночасно та вимагає миттєвого реагування на їхні запити. Тип «люди книги» отримують інформацію від читання, схильні до аналізу інформації. «Люди екрану» кардинально відрізняються від першого людського типу «швидким відгуком», «тягою до нового кліку», під час спілкування вони постійно хочуть змінити тему розмови, іноді навіть не дослухавши співрозмовника, – і рухатися далі. Наслідками звикання до мінливих змін еволюції, прикладом нездатності біофізичних даних людини прилаштуватися до мінливого клімату планети є той факт, що у підлітків 9–12 років діапазон уваги вужче, ніж у тих, хто старше за 18 років. Як варіант вирішення проблеми, Джеймс Мартін пропонує створення бази даних усіх накопичених знань, розвинення системи відкритого доступу (як води і повітря) до всезагальних знань,

²⁷ Лексема «кліп» у перекладі з англійської мови (англ. *clip* – стискати, обмежувати, обрізати; робити вирізки, стригти) позначає короткий за тривалістю (4-5 хв.) кіно- або відеофільм, знятий як рекламний ролик за сюжетом пісні. У кліпі кожен окремий кадр є набором образів, іноді слабо пов'язаних між собою. Інформація легко впливає на підсвідомість, проникаючи крізь бар'єр усвідомленого сприйняття за рахунок високої швидкості, актуалізуючи енергію несвідомої частини нашої психіки та ірраціональність сприйняття. Так само при кліповому мисленні навколишній світ перетворюється на мозаїку розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів, що, як в калейдоскопі, змінюють один одного.

²⁸ Джеймс Мартін, англійський учений, футуролог і філантроп, ідейний наставник кібернетичних технологій, який передбачив появу сучасного Інтернету за 25 років до його появи. Найбільший приватний благодійник Оксфордського університету. За ініціативи Джеймса Мартіна створена Oxford Martin School – це міждисциплінарне дослідницьке співтовариство, діяльність якого спрямована на вивчення глобальних викликів і можливостей XXI ст. та вироблення рішень найбільших проблем людства, від технологій управління кліматом до наслідків старіння населення.

щоби рішення за людину могли приймати суперкомп'ютери, підключені до створення сучасниками власних артефактів.

Якщо раніше поняття «кліповості» використовували на позначення розвитку мислення, свідомості, поведінки, культури дітей, молоді та тінейджерів, то на сьогодні цей феномен набуває вираженої як позитивної, так і негативної конотації в освіті дорослих²⁹. Зазначимо, що в *Законі України «Про освіту»* (Стаття 12) спільними для всіх ключових компетентностей (їх виокремлено 12), необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, є такі вміння: *читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми*. Дуже часто педагогу доводиться пояснювати, обґрунтовувати те, що чітко й детально написано в інструкції, методичних рекомендаціях тощо. Парадокс: педагоги читають, але іноді не розуміють прочитане, читають фрагментарно, не вміють вловити головну думку. *Формування читацькоцентричної культури* — пріоритет Нової української школи³⁰. Навчити читати з розумінням, критично й системно мислити, **пізнаватисебе і світ через читання, отримувати естетичну насолоду від зустрічі з мистецтвом, уміння самостійно інтерпретувати** зміст, зосереджувати увагу на одному предметі й утримувати стан концентрації протягом тривалого часу є важливими завданнями для педагогів Нової української школи.

2) *дигіталізація, або оцифровування* (від англ. *Digitalisation*) — переведення життєво й професійно важливої інформації в цифрову форму, спрямування на отримання знань із відцифрованих, електронних мас-медіа. Так звана **цифрова трансформація**, що включає надання переваги віртуальним цінностям.

3) *надмірна гейміфікація освіти* (ігрофікація, геймізація, від англ. *gamification*) — використання ігор, ігрових технік і практик, механізмів, зокрема ігрових моделей, кодексів, ігрових матеріалів, у навчанні дорослих для розвитку їхніх компетентностей, необхідних у професійній діяльності, підвищення мотивації. Елементами гейміфікованого освітнього процесу є навчальний прогрес, інвестиції у формі навчальних досягнень дорослих учнів, отримання ними доступу до нової інформації, мотивація до саморозвитку і самоосвіти. Серед методів виділяють конкуренцію,

²⁹ Серед *позитивних* дослідники виокремлюють такі: захисна реакція організму на прискорення темпів життя і безпосередньо пов'язане з ним інформаційне перевантаження, інформаційний бум, самозбереження й адаптація до навколишньої дійсності; допомагає в найкоротші терміни відбирати та скорочувати інформацію, виділяючи головне і фільтруючи зайве, багатопланово, багатоваріантно вирішувати конкретні професійні завдання; координувати свою роботу на різних рівнях соціальної системи тощо. Серед *негативних тенденцій*: пріоритет віртуального спілкування нівелює культуру української мови і мовлення (адже споживання інформації прирівнюється до поїдання фаст-фуда без аналізу й синтезу); глибоке занурення у кіберпростір породжує байдужість та інфантилізм; оперування тільки змістами фіксованої довжини, невміння працювати із семіотичними структурами довільної складності та зосередитися на будь-якій інформації на довгий час, формування калейдоскопу, мозаїчності та фрагментарності сприйняття та вражень; втрата бажання пізнавати нове; знищення потреби та здатності до творчості в результаті постійного використання вторинної інформації на рівні її переробки та комбінування; непослідовність усхваленні рішень тощо.

³⁰ Німецький філософ, основоположник «філософської герменевіки» Ганс-Георг Гадамер підкреслює: «Для реципієнта зрозуміти мистецький твір означає неминуче зустрітися з самим собою. (...) Мистецький досвід – це досвід у справжньому розумінні цього слова і мусить щоразу розв'язувати завдання, яке ставить досвід взагалі: інтегрувати мистецтво в систему власного орієнтування у світі і в систему розуміння самого себе. (...) Інтимність, якою нас вражає твір мистецтва, – це водночас якість загадкове потрясіння й руйнація для нас звичного. Твір не тільки говорить кожному з нас уже відоме: «Це ти», проголошуючи це серед радісного й кошмарного жаху водночас. Він ще й каже нам: «Ти повинен змінити своє життя» [Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика / Г.-Г. Гадамер. — Київ : Юніверс. 2001. — 280 с.]

досягнення, самовираження, розв'язання задач, соціальну взаємодію, естетику як створення загального позитивного ігрового враження тощо.

Окреслені загрози для акмепрофесіогенезу фахівців знаннєвого суспільства передбачають модернізацію змісту, добір адекватних методів, прийомів, технологій навчання впродовж життя.

Отже, соціокультурний і освітній виклик — підготовка педагога Нової української школи — потребує формування нової генерації фахівців, які здатні супроводжувати формування гуманітарної еліти знаннєвого суспільства, високоерудованих і конкурентоспроможних, готові виконувати роль консолідаторів нації, активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському та світовому ринку освітніх послуг, які володіють професійно значущими якостями, здібностями, що збігаються зі змістом затребуваних суспільством нових ролей і функцій. В умовах післядипломної педагогічної освіти розбудова гнучкої, випереджувальної системи науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу фахівців передбачає:

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

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

- розроблення й упровадження в систему підвищення кваліфікації багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм, форм освіти дорослих, андрагогічних метатехнології відповідно до соціально-педагогічних запитів і особистісно-професійних потреб фахівців, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; підготовку андрагогів для ефективного науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців в його дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках;

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

Система підвищення кваліфікації є найважливішим складником неперервної освіти, адже її ефективна організація, наповнення новим змістом, результативність використовуваних андрагогічних методів, технологій, безперервність курсового і міжкурсного періодів як цілісного андрагогічного циклу тощо є не тільки викликом часу, а передусім визначальним показником діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти. Сучасна система підвищення кваліфікації покликана максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити

замовників освітніх послуг, створити такий диференційований акмеологічний простір, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації в професійному та особистісному вимірах шляхом формальної та неформальної освіти, передбачає впровадження багатоваріантних освітньо-професійних програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів, андрагогічних технологій тощо. Це могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення фахівця новими перспективними знаннями, розвитку професійних компетентностей, нескінченного творчого пошуку. Багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів педагогічного акмепрофесіогенезу дає змогу підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, здатного до неперервного саморозвитку, самонавчання і самореалізації шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти впродовж усього життя.

2.3. Історична місія і покликання учителя Нової української школи

Зміна тисячоліть, умовних меж між століттями, різними галузями, зокрема й освітньою, є додатковим стимулом для осмислення досягнутих результатів, адаптації до нових проблем, що потребують розв'язання, і подальшого розвитку педагогічної освіти і школи.

Нова соціально-економічна та політична ситуація, що склалася в Україні, відкрила освіті й педагогічній науці можливості співпраці з ученими Європейського Союзу у площині реальних проектів і втілення спільних наукових здобутків у педагогічну технологію освітньо-професійної та соціокультурної підготовки вчителя, якого потребують національна школа й українське суспільство.

Суттєвими проблемами підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного простору, що ставить перед науковцями й освітянами необхідність створення нової діалого-пізнавальної й компетентісно-прикладної моделі оволодіння професією вчителя, адаптованого до потреб цивілізаційного суспільства щодо якості середньої й вищої освіти школярів і молоді України.

Проблема нової школи у європейському просторі загострюється багатьма суттєвими, соціально-онтологічними факторами, серед яких — різнобарвність і недостатня узгодженість пропонованих систем загальної середньої й вищої педагогічної освіти, дещо знижена мобільність і здатність молоді до ранньої професіоналізації, оперативного реагування на зміни, що відбуваються у світі.

До зони європейської середньої та вищої освіти, входить і Україна, що має свої особливості й новації, розуміючи того, що модернізація здійснюється не для системи, а для розвитку компетентної особистості, адаптованої до життя й самонавчання впродовж власної активної життєдіяльності. З позицій педагогічної освіти це означає, що в початковій загальноосвітній школі мають ґрунтовно закладатися основи життєдіяльності дитини з широким набором ключових компетенцій, а у середній та вищій школі — формуватися світоглядні компетентності, здатності самостійно пізнавати світ (людину, природу, суспільство, мислення), оволодівати механізмами вирішення проблем за відповідними законами і закономірностями філософії, педагогіки, психології, принципами методології освіти, опановувати комплексні, кваліфікаційно-фахові уміння й особистісно-ціннісні здатності.

Причетні до підготовки сучасного педагога (від школи до диплома про вищу педагогічну освіту освітньо-професійного та наукового рівня «магістр») мають

усвідомлювати, що новий учитель — це центральна постать, яка об'єднує суспільство засобами освіти і виховання, своїм прикладом забезпечує духовну єдність поколінь, модернізує суспільство і культуру, закладає разом і батьками і суспільством підвалини, на яких зростає особистість — освічена, моральна, працююча, професійно підготовлена до сприйняття нових викликів епохи.

Сутність педагогічної освіти, професії вчителя полягає в тому, щоб допомогти людині оволодіти ґрунтовними знаннями, навичками практичної діяльності, освітньо-поведінковими компетенціями, здатностями до самореалізації у системі ринкових відносин тощо, без чого життєдіяльність людини не є доцільною.

Історична місія і покликання учителя нової школи. Формувати особистість, готову до міжнародних комунікацій, сприйняття іншої культури й способу життя як таких, що мають право на існування, виховувати толерантність як головну світоглядну установку у ставленні до представників інших народів і культур.

Вважаючи категорію менталітету однієї з провідних для філософії освіти й педагогіки, Б. Гершунський наголошує, що «менталітетом можна, а за певних умов навіть необхідно управляти»¹. Головне — в якому напрямі, з якою метою і як саме здійснюється таке управління. Чи призведе воно до поневолення і пригнічення людської індивідуальності, до насильства над її природою, чи, навпаки, спрямоване на піднесення людини, на створення умов для її вільного самотворення відповідного природі, для самореалізації на засадах найвищих духовних цінностей.

Таке управління менталітетом окремих індивідів і всього соціуму є найважливішого місією освіти. Зміст творчих функцій освіти, напрями й можливості їх збагачення — головний предмет міркувань, якими наголошується на необхідності розгляду взаємин освіти і соціуму: «однобічно витлумачена детермінація лише в напрямі соціум (середовище) — освіта явно не охоплює всіх аспектів їх взаємної детермінації»¹. Очевидно припускає Г. Балл², центральна ідея школи полягає в тому, що, поряд із відтворювальними функціями освіти, потрібно розглядати й реалізовувати її перетворювальну місію. Перспектива розвитку освіти і школи полягає в тому, що з часом (не таким віддаленим) буде рішуче відкинута «панівну сьогодні парадигму пасивно-споглядального обґрунтування дуже недосконалих людських стосунків і закріплення їх у соціумі, і освіта перейде до парадигми випереджувального, активного моделювання нових стосунків і відносин, гідних людини XXI століття і заснованих на усвідомлювальній вірі в її моральні й духовні начала, в її високий творчий потенціал».

Ціннісною й архіактуальною громадянською позицією багатьох науковців (В. Андрущенко, В. Бондаря^{3, 4}, Б. Гершунського та ін.) є їхнє переконання, в тому що державу і все суспільство виховує школа.

Отож, визначальна роль освіти і школи в економічному й соціальному розвитку країни полягає в розкритті підкріплених компетентною людською участю реальних можливостей розвитку всіх інших сфер суспільного буття. Звідси — прогностичні функції освіти часто нами недооцінювалися.

¹ Гершунський Б. С. Філософія образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных компетенций) / Б. С. Гершунский. — М. : Интер-Диалект, 1997. — 697 с. — С. 27; 59; 115; 603.

² Балл Г. У роздумах над перспективами освіти / Г. Балл // Науково-освітній і суспільно управлінський часопис. — Київ, 1999. — Т. 3. — С. 186–190.

³ Бондар В. І. Критичне мислення в контексті науки і освітньої практики / В. І. Бондар // Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. — 106 с. — С. 11–18.

⁴ Бондар В. І. Управління підготовкою успішного вчителя : монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. — 330 с.

Провідні філософи освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Лутай та ін.) першорядного значення надають розробленню і реалізації прогностично орієнтованих підходів як у самій освіті, (оскільки без них не подолати «традиційної емпіричної рутини і організаційно-управлінської метушні», так і (за її допомогою) в інших сферах господарювання й суспільного життя. Щодо майбутнього освіти Б. Гершунський стверджує, що, не побудувавши прогностичних моделей, не роблячи спроб передбачити майбутнє, ми не зможемо вже зараз крок за кроком наближати це майбутнє, робити його реальнішим, коригувати наше уявлення про нього під час руху до мети — реалізації концепції «Нова українська школа»⁵.

Ще де однієї надзвичайно важливої проблеми слід привернути увагу освітян і науковців. Оскільки всі ланки освіти (від дошкільної й початкової до середньої й вищої), вся освітня практика (дитячі садки, загальноосвітні й вищі школи) загалом працюють на перспективу, на майбутнє, то вся система педагогічної освіти, самоосвіти і підвищення кваліфікації педагогів має працювати з подвійним випередженням щодо реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні⁶.

Багато праць у педагогіки, філософії освіти, психології присвячено розробленню й обґрунтуванню питання потреби у втіленні в освітню практику так званої особистісно орієнтованої парадигми. У них ідеться про орієнтацію на задоволення невід'ємного права кожної людини — права на здобуття освіти з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей.

Така орієнтація передбачає поступове подолання антигуманних, за своєю сутністю, освітніх парадигм — адміністративно-командної та ринкової, що зводяться до продажу й купівлі освітніх послуг, та інших, що гальмують впровадження в систему освіти компетентнісного підходу для формування конкурентоспроможної особистості випускників середніх і вищих освітніх закладів.

У нових умовах реформування освіти надзвичайно важливого є її інтегративна функція, що сприяє духовному єднанню і взаєморозумінню людей. Мається на увазі модернізована концепція конвергенції (зближення) А. Сахарова як перспектива активізації формування «світового культурно-освітнього простору», як інструмент у «рятівного руху людства до взаєморозуміння, духовної конвергенції та всеєдності»⁷. Зближення й інтеграція духовності «зовсім не пов'язані з пригніченням самобутнього того чи іншого соціуму, тієї чи іншої культури або освітньої системи... Навпаки, ідеться про природну гармонію диференціації та інтеграції як двох взаємопов'язаних і взаємозбагачуючих сторін єдиного процесу творення дедалі багатшої за своїм змістом і досконалішої за своєю структурою цілісної духовної системи Світу. Прямувати до світового освітнього простору — не означає «прилаштуватися до хвоста міжнародного освітнього каравану». Ідеться про «організацію багатомірного діалогу ментальностей і культур, здобутками кожної з них аж ніяк не можна нехтувати».

Оновлювана система освіти має гнучко й оперативно адаптуватися до соціально-економічних змін у зовнішньому європейському освітньому середовищі, маючи при цьому стабільну фундаментальну психолого-педагогічну основу,

⁵ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных компетенций) / Б. С. Гершунский. — М. : Интер-Диалект, 1997. — 697 с. — С. 115.

⁶ Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття / В. П. Андрущенко, В. І. Бондар // *Європейські педагогічні студії*. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. — Вип. 5/6. — С. 54–63.

⁷ Балл Г. У роздумах над перспективами освіти / Г. Балл // *Науково-освітній і суспільно управлінський часопис*. — Київ, 1999. — Т. 3. — С. 186–190.

принципово прогностичну перспективу, враховуючи тенденції розвитку основних галузей, динаміку фактів і наукового життя взагалі, на що націлює нова реформа освіти в Україні.

Враховуючи методологічні засади стандартизації в освітній галузі, в усупереч варіативній, диференційованій, демократичній освітній системі, проблема стандартизації не повинна зніматися. Навпаки, вона стає найбільш актуальною і не менш складною для розв'язування проблемою, пов'язаною з реалізацією компетентнісного підходу, забезпеченням наступності між послідовними освітніми рівнями, обґрунтованим обранням випускниками шкіл та їхніми батьками найадаптивніших для них вищих освітніх закладів. Не меншу проблему становить створення особистісно орієнтованих стандартів, які б допомагали абітурієнтам диференціювати освіту відповідно до своїх інтересів, здібностей та освітньо-професійних чи наукових потреб.

Запровадження стандартизації, як одного із сегментів управління освітою і державною освітньою політикою, здійсненого вперше в Україні на початку XXI століття, сприяло вдосконаленню середньої й вищої освіти з питань наступності змісту, форм і методів між рівнями дошкільної, початкової, середньої й вищої освіти; прискоренню адаптації учнів/студентів до періодично змінюваних соціальних та академічних умов здобуття освіти; пристосуванню до умов-вимог майбутньої професійної діяльності; активізації відтворювально-перетворювальних, пізнавально-пошукових, дослідницько-доказових, освітньо-професійних та адаптивно-рефлексивних функцій навчання у школі і в ЗВО.

До фундаментальних методологічних функцій ухвалення рішення у сфері освіти відносимо принцип дослідницької доказовості. Згідно з цим принципом рішення, що ухвалюються у не екстремальних освітньо-педагогічних чи професійних ситуаціях, мають обґрунтовуватися спеціально організованими системними науковими дослідженнями. Причому ця вимога набуває тим більшого значення, чим масовішими і складнішими є об'єкти освітньо-педагогічного й професійного прогнозування й управління. Здійснення освітньо-педагогічної політики відповідно до принципу дослідницької доказовості покликане протистояти деструктивній практиці ухвалення важливих рішень у галузі освіти «переважно на інтуїтивному рівні, ускладненому не стільки науковими міркуваннями, скільки адміністративним суб'єктивізмом. Навіть найвідповідальніші управлінські рішення, не підкріплені механізмом їх реалізації, залишаються фактично деклараціями і добрими побажаннями.

Професійно-педагогічне навчання у ЗВО — це досить складний, суперечливий та соціально незатребуваний процес, який потребує системної адаптації студентів до незвичних для них умов навчання та нових видів діяльності, сучасних форм і стилів спілкування, комп'ютерно орієнтованого фахового навчання. Фактично йдеться про процес прийняття студентом принципово нової академічної та соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними стереотипами навчання, освітньо-професійної й наукової діяльності і поведінки. Як результат, проектується конструктивна діяльність з особистісного саморозвитку або традиційно деструктивна, залежно від того, в який спосіб у нових умовах долатимуться суперечності між масово наявним життєвим досвідом і тим, що диктується сучасними об'єктивними, не завжди залежними від учителя умовами праці.

Звідси прогностична гіпотеза, за якою у майбутньому саме освіті та вчителіві нової української школи доведеться розрив між, що долати дедалі поглиблюється знаннями і вірою, виступивши своєрідним світоглядним синтезатором.

Обов'язок держави в умовах цілісної й системної освітньої реформи перетворити працю освітянина із зовнішньої необхідності на внутрішньо-мотиваційну потребу його і суспільства. А це означає підняти престижність професії вчителя, розв'язавши здавна відомий конфлікт у між суб'єктами затребуваності: державою, вчителем, суспільством. Саме ця тріада затребуваності має стати формулою для підвищення ролі освіти в економічному розвитку держави як найбільш рентабельного виробництва, про що засвідчують демократично налаштовані країни цивілізованого світу (Канада, США, Австралія, Нова Зеландія, Китай та ін.).

Крім суспільно значущих мотивів затребуваності якісних результатів завданих державою нормативних умов і засобів діяльності, все таки домінує мотив винагородження за результати соціально значущої діяльності, які забезпечують необхідні моральні, соціальні та фінансові передумови добробуту людини.

Готовність і результативність соціально-виробничої діяльності в системі «вчитель, учні, батьки, суспільство» залежать від багатьох чинників, зокрема, стану здоров'я, рівня кваліфікації, якості загальної середньої й вищої освіти, досвіду роботи, набутого в процесі підготовки й діяльності, здатності адаптуватися до змін у державі, в освіті, науці, до нових вимог, рекомендацій, індивідуально-психологічних особливостей учителя, учнів, їхніх батьків.

2.4. Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства

Сучасне суспільство в своєму розвитку вступило в епоху глобальних змін, які вимагають переглянути підходи у всіх сферах життя нашого соціуму, зокрема в освіті. Успішність розвитку інноваційної освіти багато в чому визначається готовністю професійних кадрів у сфері освіти до роботи в умовах інноваційного освітнього середовища, до гнучкого й оперативного реагування на постійно мінливі потреби суспільства й особистості в професійній діяльності. Саме тому розвиток професійної компетентності педагогів стає однією з найважливіших передумов реформування освіти (Дергачова, 2016)¹.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають. У межах компетентнісного підходу набувають актуальності й популяризуються такі явища, як «студентоцентроване навчання», «академічна та професійна прозорість» та ін. (Малихін, 2014)².

Сучасний соціально-економічний розвиток України потребує наявності освічених і кваліфікованих фахівців і впровадження ефективних технологій. Професії педагогічних працівників є одними з наймасовіших у сучасному суспільстві та перебувають під особливою увагою держави, тому актуалізується проблема професійного розвитку засобами сучасних технологій. Нові технології обумовлюють цивілізаційний розвиток людства, впливають на якість життя людей в усьому світі, незалежно чи це велике місто, чи віддалене сільське поселення. Використання

¹ Дергачова О. А. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційного освітнього середовища [Електронний ресурс] / О. А. Дергачова // Молодий вчений. — 2016. — № 7(5). — С. 44–45. — Режим доступу : <https://moluch.ru/archive/111/28015/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

² Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога [Електронний ресурс] О. В. Малихін // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф. — 2014. — С. 65–75. — Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/3823/1/O_Malihin_konf_GI.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

новітніх засобів життєдіяльності кардинально змінює характер буття людини. Водночас розвиток інформаційних технологій осучаснює підходи до освіти (Ковальчук, 2016)³. Початок ХХІ ст. характеризується впровадженням інформаційних технологій і систем у всі сфери діяльності суспільства. Одним з пріоритетних напрямів інформатизації суспільства є інформатизація освіти.

Зважаючи на це, видозмінюється загальна мета освіти. Головним завданням освітніх процесів у сучасних закладах освіти має бути розвиток уміння мислити, самостійно здобувати інформацію й критично її оцінювати, а не лише накопичувати й запам'ятовувати інформацію. Як наголошує Патрік Гриффін — професор Мельбурнського університету та керівник найбільшого міжнародного наукового проекту з оцінювання та викладання навичок і компетенцій ХХІ ст. — дуже скоро навчальні заклади будуть змушені перейти від традиційних, «індустріальних» навчальних програм до такої системи навчання, що даватиме змогу здійснювати підготовку кадрів для інноваційної економіки й інформаційного суспільства. Навчальні програми в постіндустріальну епоху мають бути спрямовані на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої винахідливості й навичок взаємодії, оскільки найзатребуванішими в новітню епоху виявляються здібності проектувати формування міжособистісних стосунків. Як тільки певна рутинна, повторювана частина якого-небудь виробничого процесу автоматизується, праця людей у ній стає вже не потрібною, і зворотних процесів у такій еволюції бути не може, як не можна повернути ручну працю в ті сфери, де її більше не існує (Хайрутдинов)⁴.

Завдяки швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зростання об'єму корисних знань супроводжується дедалі більшою їх відкритістю для всіх людей, незалежно від їхнього місця проживання, віку чи соціально-економічного статусу. Це породжує розмаїття способів здобуття знань і зростання ролі неформальної та інформальної освіти.

Наразі люди оволодівають численними навичками засобами онлайн навчання. Масові відкриті онлайн-курси (МООС) торкаються всіх галузей освіти. МООС постійно підвищують якість своїх послуг і розглядаються як додаткове джерело здобуття освіти.

На шляху розвитку інформаційного суспільства та суспільства знань якісна освіта є одним з основних чинників успіху, а педагог є одночасно й об'єктом, і провідником позитивних змін⁵.

У 2017 р. на всесвітньовідомій виставці інформаційних технологій в освіті BETT-show, яка проводилася в Лондоні та була головною подією року у сфері освіти майбутнього, визначено такі тренди глобальної освіти:

1. Створення великих корпорацій освітніх систем. Світові технологічні лідери, а саме Google, Apple, Hitachi, Dell, Smart вкладають величезні кошти в освітні проекти. Наприклад, Microsoft долучився до створення освітньої онлайн-платформи,

³ Ковальчук В. І. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему / В. І. Ковальчук // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 28 жовт. 2016 р.) ; за заг. ред. В. В. Олійника. — Київ : НАПН України ДВНЗ «УМО», 2016. — С. 367–370.

⁴ Хайрутдинов Д. Навыки XXI века: новая реальность в образовании [Электронный ресурс] / Д. Хайрутдинов. — Режим доступа : http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

⁵ Проект Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. — Дата звернення: 23.04.2018. — Назва з екрана.

яку планує запустити Міністерство освіти і науки України в рамках реформи української школи.

2. Новий тренд сучасної освіти – гейміфікація, навчання через гру.

3. Навчання через віртуальну реальність (VR – virtual reality).

4. STEM-проекти (science, technology, engineering, mathematics) та робототехніка.

5. Набуває популярності концепція BYOD (bring your own device – принеси свій пристрій). Це перехідна форма між стаціонарним робочим місцем і новим підходом до організації навчання з метою забезпечити учню максимальний комфорт і продуктивність, надавши йому можливість навчатися там, тоді й таким чином, як йому зручніше. Це тенденція гуманітарної освіти.

6. Онлайн-управління. Менеджмент у європейських школах здійснюється виключно в електронному вигляді: домашні завдання, лекції та тести, аналітика, контроль успішності — саме тому було багато пропозицій стосовно софтверних рішень для онлайн-керування школою.

7. Шкільна свобода. Ніхто не має права втручатися в освітній процес, у зарубіжних школах немає єдиного встановленого плану та звітності для всіх шкіл, кожен учитель сам вирішує, як навчати дітей (Круглов)⁶.

У сучасних умовах застосування провідних форм навчання має доповнюватися розробленням нових інформаційних інноваційних технологій з формування професійної підготовки майбутніх спеціалістів, підготовка яких конкретизується в індивідуальних стратегіях персонального дидактичного супроводу студентської навчальної діяльності (Малихін, 2015)⁷.

Сьогодні виникла низка освітніх концепцій, пов'язаних із інформаційними технологіями. Видання Educational Technology and Mobile Learning подає 14 стратегій які є актуальними сьогодні й будуть пріоритетними в найближчі роки⁸:

1. Адаптивне навчання

В основу адаптивного навчання покладено принципово нову модель організації навчання. Організаційна структура лекції або лабораторно-практичного заняття за цієї моделі дає змогу збільшити термін самостійної роботи студентів, що, у свою чергу, вимагає переходу до безперервного управління, яке забезпечує надійну реалізацію на практиці основних положень теорії діяльності. Навчання, як один з видів діяльності людини, в умовах адаптивної моделі навчання (АМН) стає переважно активною самостійною діяльністю, що керується за допомогою навчальних і контрольних програм, сітьових планів і графіків самообліку. В АМН створюються умови для розумного включення в навчальний процес передового досвіду викладачів і результатів теоретичних досліджень учених і педагогів-практиків, АМН у процесі становлення вбирає в себе не лише найсучасніші організаційні форми, а й потребує принципово нового підходу до змісту навчання та процесів, які забезпечують гармонійний розвиток студентів.

⁶ Круглов В. В. Сім трендів сучасних технологій навчання / В. В. Круглов. — Режим доступу : http://lb.ua/blog/victor_kruglov/357429_bett_sim_trendiv_suchasnih.html. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

⁷ Малихін О. В. Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема / О. В. Малихін // Вісник. — 2015. — № 133. — С. 124–126.

⁸ 14 образовательных концепций, о которых должен знать каждый педагог [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ed-today.ru/poleznye-statii/182-14-obrazovatelnykh-kontseptsij-o-kotorykh-dolzhen-znat-kazhdyj-pedagog>. — Дата обращения: 20.05.2018. — Название с экрана.

У цій моделі викладач якийсь час, як завжди, працює зі всіма студентами, навчаючи їх. А час, що залишається, у навчальному процесі загалом і на заняттях використовується для самостійної роботи студентів. На перший погляд тут немає нічого нового, адже так ми й працюємо. Але суть полягає в тому, що ефективність заняття значно підвищується тоді, коли викладач не тільки спостерігає за самостійною роботою студентів, а й працює з окремими студентами індивідуально. Загальна модель АМН дає змогу конструювати різні конкретні варіанти навчання на всіх рівнях системи безперервної освіти. Для вищої школи це створення нових структур лекційних, лабораторно-практичних і семінарських занять, які дають студентам змогу на кожному наступному занятті продовжити діяльність за урахування індивідуальних особливостей кожного з них, умов цієї діяльності. На кожному занятті викладач навчає всіх (сповіщає нове, демонструє, пояснює, показує, тренує), а потім працює в індивідуальному режимі (керує самостійною роботою, здійснює контроль, працює індивідуально). Студенти, відповідно, можуть працювати в трьох режимах: разом з викладачем; з викладачем індивідуально й самостійно під керівництвом викладача. Самостійна робота студентів продовжується вдома. Однак може виникнути ситуація, коли деякі студенти з різних причин не виконують домашніх завдань. Але й у цьому випадку вони можуть підключитися до окремих видів роботи під час занять, оскільки не всі з режимів роботи на заняттях базуються на домашніх завданнях. Час на заняттях максимально використовується для самостійної роботи за умови, що для кожного студента, що працює, забезпечується партнер (робота в статичних, динамічних і варіаційних парах, робота в малих групах). Для відособленої самостійної роботи, яка включає виконання практичних і лабораторних завдань, задач, читання, конспектування, створюються багаторівневі програми, які виконуються в аудиторії й частково вдома незалежно від інших видів діяльності студента. Повний перехід до АМН пов'язаний з переходом до безперервного управління всією самостійною роботою студентів за допомогою сітьового плану та графіка самообліку, а також суцільного контролю результатів усіх видів самостійної роботи. Комплексний контрольний блок включає, поряд із контролем педагога, широке застосування взаємоконтролю й самоконтролю студентів з використанням як технічних засобів і комп'ютерів, так і безмашинного контролю. Головна ознака АМН — суттєве збільшення часу, що відводиться на самостійну роботу на заняттях, а також завантаження студентів домашньою самостійною роботою. Для переходу до АМН з будь-якої навчальної дисципліни необхідно відійти від традиційної уяви про організацію навчального процесу. Модель у кожного викладача має бути сформована по-своєму. Багато чого потрібно перебудувати в собі. І, передусім, перебудувати потрібно своє педагогічне мислення, свою застарілу уяву про педагогіку, переломити в собі стереотип: навчаю так, як навчали мене. Потрібно змінити весь стиль взаємовідносин зі студентами. Змінити свою уяву про те, що має робити студент, і як викладачу йому слід допомагати. Що він може зробити сам, що за допомогою товариша, а що за допомогою викладача. Перехід до АМН — це основа для подальшого переходу до єдиного педагогічного процесу нового типу.

Застосування сучасних інформаційних навчальних систем сприяє індивідуалізації освітнього (навчально-виховного) процесу та створює умови для диференційованого навчання залежно від рівня підготовки та наявних потреб студентів. Це дає змогу здійснювати автоматизований контроль знань й адаптувати процес навчання до конкретних освітніх завдань й індивідуальних особливостей

студента. Разом з цим, актуальним є дослідження адаптивного навчання як одного з перспективних напрямів у сучасній інформаційній системі (Бунтурі, 2017)⁹.

Принцип адаптивності навчання у відкритих системах освіти дорослих спрямовано на побудову індивідуальних освітніх програм, забезпечує психологічне корегування стереотипу дії особистості, її мислення й механізми самореалізації. О. Огієнко у своїх дослідженнях зазначає, що застосування адаптивного навчання в освіті дорослих є умовою її ефективності (Огієнко, 2010)¹⁰. В адаптивному навчанні комп'ютер використовується як інтерактивний навчальний пристрій. Комп'ютер адаптує подачу навчального матеріалу до потреб студента, найчастіше це відбувається у формі відповідей на запитання та завдання. Ідея такого навчання полягає в тому, щоб за допомогою комп'ютера об'єднати інтерактивні можливості студента й наставництво викладача, з яким може спілкуватися студент. Технологія включає аспекти, отримані з різних галузей знань, включаючи інформаційні технології, педагогіку та психологію.

1. Адаптивна система навчання здатна надати кожному студенту допомогу для досягнення оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до його природних здібностей і схильностей. Адаптивна система навчання розглядається як спосіб навчання, який забезпечує адаптацію до індивідуальних особистостей студентів (Воронцова)¹¹.

З огляду на інформатизацію освіти й особливості сучасного освітнього процесу, доцільно застосовувати в навчально-виховному процесі інформаційні навчальні системи, засновані на адаптивних технологіях навчання. Ідеї адаптивного навчання в середовищі інформаційних систем, що передбачає створення умов для індивідуалізації навчання, диференціації задач, обліку індивідуальних освітніх потреб студентів, уперше були розглянуті у працях Г. Великдень й А. Берга. Учені досліджували адаптивне навчання як створення адаптивного механізму управління діяльністю суб'єкта навчання, який підтримує інтерес, увагу й мотивацію¹².

Адаптивна система навчання із застосуванням інформаційних систем має низку переваг^{13; 14}, а саме: надає студентам широкі можливості вільного вибору власної навчальної траєкторії освоєння певної теми: вибір індивідуального темпу навчання, рівня, терміну освоєння навчального матеріалу, планування самостійної й індивідуальної роботи та ін.; передбачає диференційований підхід, заснований на тому, що в різних студентів різний досвід і рівень знань з певної теми, кожен студент освоює навчальний матеріал теми відповідно до цього рівня знань і залежно від його індивідуального типу сприйняття (візуал, аудіал або кінестет) і темпу навчання, тобто

⁹ Бунтурі Ю. В. Адаптивне навчання, як один з перспективних напрямків у сучасній інформаційній навчальній системі [Електронний ресурс] / Ю. В. Бунтурі, О. В. Канищева, М. А. Вовк, І. В. Лютенко // Інформаційні технології в економіці, екології, медицині та освіті. — 2017. — № 2(148). — Режим доступу: <http://www.hups.mil.gov.ua/periodic-app/article/17412/ukr/>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

¹⁰ Огієнко О. І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих [Електронний ресурс] / О. І. Огієнко // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2010. — № 6(20). — Режим доступу: <http://www.ime.eduua.net/em.html>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

¹¹ Воронцова М. В. Адаптивные технологии обучения / М. В. Воронцова // Альманах современной науки и образования. — Тамбов : Грамота, 2008. — № 4(11). — С. 49–51.

¹² Pask G. The Foundations of Conversation theory and Lp. In.: Heylighen F., Rosseel E. & Demeyere F. (eds.). Self-Steering and Cognition in Complex Systems. Toward a New Cybernetics. — NewYork : Gordon and Breach Science Publishers, 1990. — P. 240–247.

¹³ Борогев В. В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения / В. В. Борогев // Наука и школа. — 2001. — № 2. — С. 12–15.

¹⁴ Иванов А. В. Адаптивные системы обучения [Электронный ресурс] / А. В. Иванов // Информационные технологии в образовании : Междунар. конф. — М., 2010. — Режим доступа: <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/64/2289/index.html>. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

здійснюється перехід системи навчання від вивчення студентами одного й того ж матеріалу до вивчення різного матеріалу різними студентами; підвищує оперативність й об'єктивність контролю й оцінки результатів навчальної діяльності; включає діагностичний контроль за освоєнням теми й коригування траєкторії навчання відповідно до індивідуальних особливостей; сприяє індивідуалізації навчальної діяльності (диференціація темпу навчання, складності навчальних завдань, типу навчальних завдань і т. ін.); підвищує пізнавальну мотивацію; сприяє розвитку в студентів продуктивності, творчих функцій мислення, зростання індивідуальних здібностей тощо; створює умови партнерства та співробітництва студентів з викладачем. Проблему адаптивного навчання в сучасних інформаційних навчальних системах розглядають у методичному й технічному аспектах. Зокрема, планування й організація навчального процесу, визначення типів завдань, рівнів їх складності, послідовності подачі матеріалу, проведення різних видів контролю: попереднього, поточного, періодичного, підсумкового, самоконтролю, визначення критеріїв оцінки кожного виду завдання відносно методичних аспектів адаптивного навчання в інформаційних навчальних системах. До технічних аспектів відносяться: алгоритм, який переводить на новий рівень за умови правильного виконання більшої частини задач або повертає до попереднього рівня за урахування помилок, допущених під час виконання завдань; алгоритм формування низки завдань відповідно до рівня знань студента; алгоритм оцінювання навчальних досягнень студентів. Принцип адаптивності навчання в сучасних інформаційних навчальних системах спрямований на побудову індивідуальних освітніх програм, націлених на психологічне коригування стереотипу дії особистості, її мислення й механізми реалізації¹⁵.

2. Віртуальний клас

Віртуальний клас — це онлайн навчальне середовище. Середовище може бути розміщене в Інтернеті з доступом до нього через портал або створено програмним забезпеченням, для чого потрібно завантажити установчі файли. Як у справжній класній кімнаті, студент у віртуальному класі бере участь у синхронному обговоренні. Це означає, що викладач і студенти одночасно перебувають у віртуальну навчальному середовищі. Віртуальний клас — це технологія проведення синхронних онлайн-занять у віртуальному середовищі навчання. Також у цьому значенні використовують терміни «smart virtual classroom» і «digital classroom». Поняття Virtual Learning Environment не має усталеного визначення українською мовою. Буквальний переклад — віртуальне навчальне середовище. Термін застосовується для опису онлайн-простору в рамках одного або декількох веб-ресурсів або додатків, які забезпечують слухачів / студентів різною супровідною інформацією в межах освітнього процесу. VLE зазвичай використовуються в освітніх установах, частіше у закладах вищої освіти для організації й супроводу процесу навчання (управління групами, розкладом, оцінками, система внутрішніх повідомлень, освітня аналітика тощо). Це не є обов'язково одна єдина система, а, як варіант, безліч розподілених незалежних рішень, збудованих навколо предмета вивчення або рівня (поділ за класами, академічними групами, потоками або навіть факультетами). У поняття VLE можуть входити всі типи діяльності (активностей), пов'язаних зі створенням освітнього контенту. Крім надання різної інформації, пов'язаної з процесом навчання, такі віртуальні середовища можуть

¹⁵ Прийма С. М. Особливості функціонування інтелектуальних адаптивних навчальних систем відкритої освіти дорослих [Електронний ресурс] / С. М. Прийма // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — Хмельницький: [б. в.], 2012. — № 3. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_3_21. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

використовувати для проведення опитувань, дискусій й обговорень на форумах; для розміщення наукових статей, навчальних матеріалів або як хмарне сховище файлів. У віртуальному класі, як і в очному навчанні в аудиторії, студент і викладач одночасно заходять до віртуальної кімнати та працюють над матеріалом (інакше це називається синхронним навчанням). Викладач показує студентові текст, ілюстрації та презентації на інтерактивній дошці, які одночасно з'являються в електронному блоку студента. Віртуальний клас – це зручна освітня платформа, перевагами якої є доступність, простота, інтерактивність. Віртуальний клас надає велику кількість простих у використанні інструментів для ефективного навчання. Усі інструменти розкладено по модулях. У віртуальному класі можуть бути реалізовані різні варіанти розташування модулів, які об'єднуються в макети. Викладач, перемикаючись між макетами класу, змінює структуру модулів, обираючи необхідну в конкретний момент заняття. Кожне заняття можна записати й повторити, подивившись його в записі у будь-якому місці й у зручний для вас час. Українська дослідниця С. Литвинова¹⁶ визначає місце віртуального класу серед сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Прототипами віртуального класу були відео-конференції й веб-конференції, онлайн-семінари. У перші роки після появи Інтернету терміном «веб-конференція» часто називали форум або дошку оголошень. Пізніше термін набув значення спілкування саме в режимі реального часу. Нині вебінар використовується в рамках системи навчання в реальному часі. Серед інших типових функцій конференц-зв'язку: слайдові презентації (зазвичай створюються за допомогою Power Point або Keynote на Mac); відео в режимі реального часу (через веб-камеру або цифрову відеокамеру); VoIP (аудіозв'язок через комп'ютер в режимі реального часу з використанням навушників або колонок); веб-тури – коли адреси сторінок, дані форм, cookies, скрипти й інша інформація про сеанс може бути передана іншим учасникам задля використання її для наочного навчання з елементами входу в систему, кліками й тому подібне.

Такий тип функцій є достатнім для демонстрації сайту за безпосередньої участі користувачів; запис (розміщується за унікальною веб-адресою, для подальшого перегляду / прослуховування будь-яким користувачем Інтернету або учасником веб-конференції); Whiteboard (електронна дошка для коментарів, на якій ведучий і слухачі можуть залишати позначки або коментувати пункти слайдової презентації), текстовий чат – для сеансів питань і відповідей у режимі реального часу, що проводяться лише для учасників конференції. У чаті можливо як групове (повідомлення видно всім учасникам), так і приватне спілкування (розмова між двома учасниками); голосування й опитування (дають змогу ведучому опитувати аудиторію, надаючи на вибір декілька варіантів відповідей); Screen sharing / віддалений робочий стіл / спільне використання додатків (коли учасники можуть проглядати все, що вже було відображено на їхньому моніторі ведучим веб-конференції. Деякі додатки сумісного застосування мають функції видаленого робочого столу, що дає змогу учасникам частково управляти комп'ютером (екраном) ведучого (проте ця функція широкого розповсюдження не отримала). Послуга конференц-зв'язку через мережу Інтернет – це сервіс, розташований на веб-сервері компанії-постачальника. У кожного постачальника свої умови, проте більшість з них використовують модель щохвилинного розрахунку вартості на користувача або фіксовану місячну плату. Деякі постачальники також

¹⁶ Литвинова С. Г. Віртуальний клас для організації індивідуального навчання учнів [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова // Інформаційні технології в освіті. — 2011. — Вип. 10. — С. 230–233. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_34. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

пропонують серверні рішення, які дають змогу замовникові розміщувати сервіс конференц-зв'язку на своєму сервері. Важливою функцією програм для організації конференц-зв'язку через мережу Інтернет є спільне використання додатків. Це означає, що один учасник веб-конференції може передати контроль над додатком будь-якому іншому учасникові. Отже, застосовуючи новітні технології конференц-зв'язку, ми маємо можливість використати їх для формування віртуального класу. Віртуальний клас – це не дистанційне навчання в традиційному розумінні цього слова, це очне навчання, яке реалізується засобами сучасних Інтернет-технологій і web-додатків. Віртуальний клас — це співтовариство двох або більшої кількості людей (учнів і вчителів), віртуально присутніх у віртуальному класі, які, відповідно до спільно обраних навчальних цілей, здійснюють навчально-пізнавальну діяльність (Биков, 2009)¹⁷. Застосування комунікаційних і комп'ютерних технологій є підґрунтям створення віртуальних класів. Упровадження таких новацій дає поштовх для формування сучасного навчального середовища, що дає змогу студентам, які навчаються за індивідуальною формою, отримати якісну освіту й бути конкурентоспроможними на ринку праці.

3. MOOK

Одним з найпомітніших явищ в області онлайн-освіти в останні роки стали масові відкриті онлайн-курси (MOOK).

MOOK – це аббревіатура, що означає «масові відкриті онлайн-курси». Вони направляють нас до Інтернет-класів, створених для більшої кількості учасників. Зазвичай слухачі MOOK переглядають відео-лекції – як правило, нарізані на 10–15-хвилинні ролики – і беруть участь в онлайн-обговоренні на форумі разом з ученими й іншими слухачами. Деякі MOOK вимагають від студентів виконання домашніх завдань і тестів, що передбачають вибір відповідей із запропонованих, а деякі – виконання завдань, оцінюваних кількома людьми, до яких входять і самі слухачі. Деякі MOOK використовують обидва варіанта перевірки знань.

MOOK – це особливий тип освітнього інтернет-курсу, що викладається в специфічному форматі на спеціалізованих платформах.

Як правило, MOOK складається з декількох логічно завершених змістових частин (модулів, тижнів), у середньому від 5 до 12 модулів на курс.

Кожен модуль містить відеолекції, кілька контрольних питань до кожної лекції для закріплення матеріалу, а також автоматично оцінюються завдання (тести або практичні завдання) за підсумками освоєння модуля.

Важливою частиною курсу є спілкування на форумі, де незрозумілі моменти можна прояснити в діалозі з іншими слухачами й викладачами курсу.

Підсумкова атестація може проходити по-різному: тест, взаємооцінювання, письмове завдання, практичні завдання й інші форми.

Слухачі, які успішно пройшли проміжну й підсумкову атестацію, отримують сертифікати про успішне освоєння курсу.

MOOK дають можливість відкрити для себе нові галузі знань, підготуватися до іспитів, пройти курс перепідготовки, підвищити кваліфікацію або просто задовольнити цікавість. Вони однаково цікаві школярам, студентам, викладачам, професіоналам і всім, хто цікавиться самоосвітою.

Таким чином, де б ви не жили й яким би не був ваш соціальний статус, відтепер, якщо у вас є доступ до всесвітньої паутини, ви можете абсолютно безкоштовно стати

¹⁷ Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 37; 46.

слухачем лекцій викладачів Стенфорда, Гарварду, Массачутського інституту технологій, Університету Джона Хопкінса, Університетів Мельбурна й Торонто й багатьох інших відомих університетів. Ви можете не тільки прослухати лекції для самоосвіти, а й пройти з них іспити й отримати сертифікат, який можна надати зацікавленому роботодавцю для кар'єрного зростання або до приймальної комісії університету для збільшення своїх шансів на вступ до Університету. Деякі університети вже почали приймати ці сертифікати як підтвердження пройденого курсу, зараховуючи «зароблені» на них бали на користь ступеня бакалавра або магістра.

Таблиця 2.2

Зарубіжні платформи відкритої освіти

<p>Coursera https://www.coursera.org/</p>	<p>Комерційна організація Coursera була заснована в квітні 2012 р. двома професорами Стенфордського університету – д-ром Ендрю Нг і д-ром Дафной Коллер. Coursera пропонує курси з різних дисциплін, включаючи гуманітарні науки, медицину, біологію, суспільні науки, математику, бізнес, інформатику та інші предмети</p>
<p>Udacity https://www.udacity.com/</p>	<p>Udacity – це освітня організація, заснована в лютому 2012 р Себастьяном Тран, Давидом Ставенсом і Майком Сокольським. Проект зосереджений на технологіях, інженерії, математиці та бізнесі. Проект співпрацює з лідерами галузі, такими, як Google, NVIDIA, Microsoft, Autodesk, і пропонує онлайн-класи, які не завжди доступні в звичайних освітніх установах</p>
<p>EdX https://www.edx.org/</p>	<p>EdX – некомерційна організація, презентована в квітні 2012 р. двома університетами-партнерами, Гарвардським і Масачусетським інститутом технологій. За словами керівників університетів, інтернет-платформа застосовуватиметь не лише для створення глобального співтовариства онлайн учнів, а й для пошуку методів навчання й технологій. Онлайн-курси дають дослідникам можливість відстежувати прогрес студентів, визначаючи проблеми в системі освіти. Тут можна прослухати кембріджські лекції зі штучного інтелекту, електроніки, програмування, інформатики та хімії</p>
<p>Iverson.org https://www.khanacademy.org/</p>	<p>Iverson.org – європейська платформа відкритої освіти, створена в 2013 році. Має ще іншу назву Академія Khan</p>
<p>Stanford Online</p>	<p>Некомерційна організація заснована в 2006 р. в Стенфордському університеті з штабквартирою в США. Lynda.com – приватна американська компанія, що надає послуги онлайн-навчання. Спеціалізується на курсах по користуванню комп'ютерними програмами, зокрема, графічними редакторами. Компанія заснована в 1995 р.¹⁸. Сервіс доступний за передплатою, причому передплатники можуть дивитися курси без обмеження</p>

¹⁸ Желнова Е. В. 8 етапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер [Электронный ресурс] / Е. В. Желнова // Training & Development). — Режим доступа : [http://www.obs.ru/ interest/publ/?thread=57](http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57). — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

Продовження табл. 2.2

1	2
MIT Open CourseWare https://ocw.mit.edu/index.htm	Онлайн-курси від Массачусетського технологічного інституту слід поставити на друге місце після Курсери. Саме МТІ ще на початку нового тисячоліття першими зробили онлайн-базу навчальних матеріалів зі своїх дисциплін. Вони й сьогодні залишаються одними з найкращих у сфері прикладних і технічних наук, хоча й не є МООК в традиційному сенсі (наскільки це може бути застосовано до такого молодого явища). Пропонує технічні та прикладні науки, програмування, хімія, біологія та інші курси англійською мовою. Більше ніж 50 курсів переведено іншими мовами, але української у переліку немає
UMass Boston Open Courseware https://www.umb.edu/	Онлайн-курси Бостонського університету не так відомі, як усі попередні, але заслужили місце в нашому списку в силу того, що пропонують пройти серію занять із предметів, які мало представлені на інших ресурсах. Пропонує курси англійською мовою з психології, політології, творчого мислення, письменницької майстерності тощо
Codecademy https://www.codecademy.com/	Codecademy – мабуть, найпопулярніший сайт навчального програмування. Це не МООК-платформа, оскільки звичних відеолекцій тут немає. Все простіше – серія мінізавдань, які показують на практиці, а разом з тим і вчать, що й як працює. Пропонує курси англійською мовою для створення сайтів, HTML5, CSS3, Python, Ruby, JQuery тощо
Academic Earth http://academicearth.org/	Academic Earth – відеолекції й курси з багатьох предметів, прочитані в Берклі, Гарварді Принстоні, Єлі
Udemy https://www.udemy.com/	Udemy пропонує можливість не тільки вчитися, а й учити, заробляючи на цьому гроші. Завдяки цьому, на сайті зібрано більше ніж 20 тис. курсів і зареєстровано 4 млн користувачів. Представлені як платні курси, так і безкоштовні
OpenLearning https://www.openlearning.com/	OpenLearning – перші австралійські МООК, поширені в регіоні. Працюють за тим же принципом, що й попередні – можна як почати вчитися на безкоштовному або платному курсі, так і самому виступити в ролі викладача
FutureLearn https://www.futurelearn.com/	FutureLearn – британський МООК проект, який об'єднує майже 30 британських і 10 зарубіжних вузів. Пропонує багато курсів з різних областей знань
OpenLearn http://www.open.edu/openlearn/	OpenLearn – привертає увагу не тільки різноманітністю курсів, а й можливістю завантажувати їхні матеріали й використовувати на будь-якому гаджеті
TED https://www.ted.com/	TED пропонує виступи з конференцій, які організовує некомерційна компанія «TED». Це не зовсім МООК, але досить пізнавальний і цікавий ресурс
Інтуїт http://www.intuit.ru/studies/courses	Інтуїт – якісний ресурс. Більше ніж 500 різних курсів, зокрема з відео й можливістю отримати сертифікат про закінчення курсу
UNESCO Institute for Information Technologies in Education http://lms.iite.unesco.org/	Пропонує низку безкоштовних курсів на тему використання інформаційних технологій в освітньому процесі

Продовження табл. 2.2

1	2
Лекторіум https://www.lektorium.tv/	Лекторіум – безкоштовний онлайн каталог з відеозаписами лекцій викладачів закладів вищої освіти. З недавнього часу пропонує й свої курси. Для MOOK характерні короткі відеоролики, цікаві завдання й, звичайно, жваве спілкування викладачів і студентів
Універсаріум http://universarium.org/	Універсаріум – міжвузівський майданчик електронної освіти. Уже зараз на сайті зібрано кілька цікавих курсів і зареєстровано понад 200 тис. користувачів
Prometheus https://prometheus.org.ua/	Prometheus – перші українські MOOK розроблені викладачами КНУ, КПІ, Києво-Могилянської академії. Проект запущений зовсім недавно й поки пропонує кілька курсів. Але їх кількість, як обіцяють засновники, буде збільшуватися. Пропонує відеолекції найкращих викладачів провідних університетів України, тести, форуми. Після завершення навчання можна отримати сертифікат
HTML Academy https://htmlacademy.ru/	HTML Academy – проект, що пропонує інтерактивні онлайн курси з HTML і CSS. Пропонує, як безкоштовне навчання, так і платний інтенсив
Hexlet https://hexlet.org/	Hexlet позиціонується як вільний онлайн-університет. Тематика – програмування й суміжні дисципліни
SkilledUp http://www.skilledup.com/	SkilledUp – сервіс, що дає змогу шукати необхідний курс по всіх ресурсах Інтернету. Пропонує велику кількість безкоштовних курсів
MOOC List https://www.mooc-list.com/	MOOC List – пошуковик онлайн-курсів. На сайті зручна навігація, завдяки якій можна відсортувати результати не тільки за тематикою, а й за мовою
Get Study Room https://www.getstudyroom.com/	Get Study Room – сервіс, що дає змогу об'єднуватися з іншими користувачами в невеликі класи. Після реєстрації ви можете вказати посилання на вихідний курс й отримати інтерактивний кабінет. У ньому кожен із запрошених отримує свій робочий стіл і доступ до чату й дошки
iTunes U https://itunes.apple.com/ru/app/itunes-u/id490217893	iTunes U – великий каталог безкоштовних онлайн курсів та інших навчальних матеріалів для власників техніки Apple, які можна проходити прямо зі свого телефону або планшета. Завдяки iTunes U у лектора на iPad є все необхідне для проведення заняття – можливість створювати інтерактивні уроки, використовуючи програми та власні матеріали, збирати в студентів виконані завдання й оцінювати їх, проводити групові й індивідуальні обговорення, щоб відповідати на питання й висловлювати свою думку. Крім того, iTunes U дає змогу будь-якому користувачеві iPhone, iPad або iPod touch працювати з найбільшим у світі каталогом безкоштовних освітніх матеріалів, зокрема із загальнодоступними курсами й добірками від провідних шкіл, університетів, музеїв і культурних установ

Основні рекомендації з використання MOOK для університетів¹⁹.

Багатий досвід якісного навчання в режимі онлайн має стати базою для будь-яких MOOK ініціатив. Необхідно інвестувати й підтримувати розвиток цифрових компетентностей для всіх співробітників. Активно сприяти використанню та створенню відкритих освітніх ресурсів. Заклади освіти мають використовувати MOOCs з метою національного й міжнародного співробітництва. MOOCs у суспільстві (фон, актуальність, міжнародні та національні контексти). Гнучкість у використанні MOOCs з урахуванням історії онлайн навчання та міжнародного досвіду. Мотивація учасників MOOCs. Дослідження впливу MOOCs на якість вищої освіти. Оцінка якості й результатів навчання. Використання різних форм доставки MOOCs. Питання авторського права та відкритість. MOOCs є лише частиною більш широкого розвитку відкритої освіти та навчання в режимі онлайн.

4. Синхронне та асинхронне навчання

Синхронне навчання передбачає одночасну участь викладача й студента в навчальному процесі, тобто вони розділені лише територіально. Зв'язок здійснюється за допомогою Інтернету – через Skype або інші програми спілкування. За такої форми майже імітується звичайний навчальний процес, оскільки передається як аудіо, так і відеозображення від викладача до студента та від студента до викладача й здійснюється спілкування в режимі реального часу. Лекції, обговорення та презентації відбуваються у певний визначений час. Усі студенти, які хочуть взяти участь у них, мають бути онлайн у цей час.

Найвідоміші програми для дистанційного синхронного навчання:

Interwise (AT & T)

Webex (Cisco)

Adobe Connect

Saba Centra

Illuminate

Instant Presenter

Насправді, це лише вершина айсберга. До цього списку можна додати ще з пару десятків програм. Але саме ці інструменти є найзручнішими й функціональними у порівнянні з їхніми конкурентами. Програми Adobe Connect і Instant Presenter, засновані на Flash, який залежно від браузера й налаштувань може вести себе по-різному. Багато хто проводить онлайн-презентації та сесії за допомогою Skype і TeamViewer. Це безумовно теж варіант, до того ж безкоштовний, але його можна використовувати тільки за певних умов.

Асинхронне навчання має місце, коли викладач і студент працюють у різний час – наприклад, вони перебувають у різних часових поясах тощо. Для зв'язку студента й викладача та передачі інформації використовують e-mail, аудіо- та відеозаписи тощо, безпосередній контакт викладача й студента онлайн є непостійним через різницю в часі.

Асинхронні класи проводяться за принципом, коли викладачі викладають матеріал, лекції, тести та завдання, доступ до яких може бути здійснений у будь-який зручний час. Студентам може бути запропоновано також часовий інтервал – зазвичай

¹⁹ Alastair Creelman. Norwegian MOOC commission [Електронний ресурс]. — URL : <http://acreelman.blogspot.com.au/2014/06/norwegianmooc-commission.htm>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

це тиждень – протягом якого вони повинні вийти для навчання в Інтернет один або два рази, але студенти вільні у виборі цього часу.

Завданням викладача за такої форми навчання є: забезпечити всі можливі матеріали для підготовки студента у зручний для нього час і завантажити їх на онлайн-ресурс, студент навчається в зручний для нього час протягом встановленого викладачем терміну.

Однією з моделей асинхронного навчання є пірінгове навчання (інші назви: горизонтальне навчання, а також — взаємне навчання, англ. «peer learning», P2P learning). Цей підхід поєднує в собі самонавчання з асинхронною взаємодією між студентами й викладачами. Група осіб, залучених до асинхронного навчання за допомогою Інтернету, називається асинхронною мережею навчання.

Такі системи управління навчанням, розроблені для підтримки мережевої взаємодії, як Campus Cruiser LMS, Desire 2 Learn, Blackboard, WebCT, Moodle, Sakai, дають змогу користувачам організувати дискусії, публікувати й відповідати на повідомлення, завантажувати й викачувати аудіо й відеофайли. Асинхронні форми навчання іноді доповнюються синхронними компонентами, такими, як голосовий чат, телефонна розмова, вебінар, відеоконференція, зустріч у віртуальному просторі. Наприклад, тривимірний віртуальний світ з елементами соціальної мережі Second Life дає змогу проводити групові студентські дискусії.

В основі асинхронного принципу організації освітнього процесу лежить конструктивістська теорія навчання, що надає студенту більшу свободу у виборі дисциплін та продовженні освіти, одночасно покладаючи на нього більшу відповідальність за власне навчання, ніж за умови синхронної організації освітнього процесу²⁰.

5. Змішане навчання

Механізм реалізації концепції змішаного навчання як процесу передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що представляють усю необхідну навчальну інформацію.

Поняття змішаного навчання (blended learning) з'явилося не так давно, і визначення носять досить описовий характер. Так, Дарлін Пейнтер (Darling Painter) у статті «Missed Steps» пропонує під змішаним навчанням розуміти об'єднання традиційних формальних засобів навчання – роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій²¹.

Змішане навчання — це поєднання онлайн- та офлайн-навчання в один ланцюжок, що творить «навчальний досвід» студента та самодостатній логічний курс чи предмет. У змішаному навчанні інструкції/теорія, яку студент опрацьовує онлайн (чи то є у формі самостійного прочитання матеріалів, чи під час перегляду демонстраційних відео, перегляду відеозапису лекції викладача, чи у формі гри), знаходять своє застосування офлайн (тобто у приміщенні навчального закладу під час занять). Усі види активності та заняття, мають поєднуватися й на практиці закріпляти знання, здобуті студентом під час самостійної роботи онлайн.

²⁰ Дистанционный обучатель: об электронном обучении и управлении знаниями [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://armikael.com/>. — Дата обращения: 25.04.2017. — Название с экрана.

²¹ Желнова Е. В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер [Электронный ресурс] / Е. В. Желнова // Training & Development). — Режим доступа : <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

Онлайн-навчання — формат навчання студента за комп'ютером, коли студент сам обирає місце для навчання, контролює час, ритм і послідовність виконуваних завдань.

Офлайн-навчання — взаємодія студента з викладачем й одногрупниками / колегами по проекту.

Формат навчання — онлайн- чи офлайн-навчання; формати офлайн-навчання включають роботу в групових проектах, індивідуальні консультації, лекції, семінари, дискусії та ін. (тобто будь-яка взаємодія, що відбувається в реальному часі без посередництва технологій).

Змішане навчання, *blended learning* (більш «словникове» визначення) — це формальна, структурована та логічна навчальна програма, у якій:

- учні/студенти проходять хоча б частину курсів (курсу) онлайн, вони самі контролюють час, місце, ритм і послідовність виконуваних завдань;
- хоча б частина курсів (курсу) відбувається у фізичному навчальному просторі (школі) у групі з такими ж учнями й учителем (це обов'язкова умова для успіху змішаного навчання, адже вона веде за собою соціально-адаптаційний аспект школи);
- різні формати навчання учня логічно поєднані, щоб забезпечити інтегрований та успішний «досвід навчання».

Змішане навчання об'єднує протилежні, на перший погляд, підходи — такі, як формальне й неформальне навчання, спілкування «*face-to-face*» та спілкування «онлайн», керовані дії й самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок і зв'язків з колегами, щоб досягти своїх цілей і цілей організації²².

У змішаному навчанні студент вдома переглядає відео та читає теоретичний матеріал, на лекції відбувається його обговорення та виконання практичних завдань. Вдома залишається тільки оформити роботи та залишити їх у дистанційному курсі. Обговорення проблемних питань починається у форумі та завершується на семінарі або навпаки. Активність студентів у такому форматі підвищується. Традиційно змішане навчання проходить у три етапи²³: самостійне вивчення матеріалу, аудиторне інтерактивне заняття, продовження інтерактивного навчання та підтримка на робочому місці. Змішане навчання можна розглядати як інтеграцію формального й неформального навчання на робочому місці.

Основні компоненти моделі змішаного навчання, які використовуються в сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (*face-to-face*) — являє собою традиційний формат аудиторних занять «викладач-студент»;
- самостійне навчання (*self-study learning*) — передбачає самостійну роботу студентів: пошук матеріалів за допомогою ресурсної карти, пошук в мережі та ін.;
- онлайн-навчання (*online collaborative learning*) — робота студентів і викладачів у режимі онлайн, наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій, скайпу або вікі та ін.

6. «Перевернутий» клас (перевернуте навчання).

Перевернутий клас (англ. *flipped classroom*) — принцип навчання, за яким основне засвоєння нового матеріалу учнями відбувається вдома, а час аудиторної

²² Rossett A., Vaughan F., *Blended learning* CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003 [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

²³ *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions* [Електронний ресурс]. — URL : http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

роботи виділяється на виконання завдань, вправ, проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальні консультації вчителя тощо. Принцип запропоновано у 2007 р. учням Вудландської школи в штаті Колорадо (США) двома вчителями природничих наук — Джонатаном Бергманом та Аароном Самсом. Вони почали створювати короткі відеоподкасти з матеріалами лекцій, які учні мали переглядати вдома. Уроки ж присвячувалися лабораторним роботам, а також відповідям на питання від учнів.

Поняття перевернутого навчання спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів до спільної діяльності, комбінована система навчання і, звичайно, подкаст. Цінність перевернутих класів виявляється в можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання та взаємодіяти один з одним у практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача — виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів до самостійних досліджень і спільної роботи.

«Перевернутий» клас — це зворотний метод навчання, коли читання лекцій і вивчення предмета відбувається в режимі онлайн, а домашнє завдання виконується в аудиторії.

Суть цієї стратегії полягає в тому, щоб змінити звичний для всіх підхід «лекція — в класі, домашнє завдання і групова робота — поза ним».

Під час традиційних лекцій студенти часто намагаються вхопити те, що вони чують у момент мовлення лектора. У них немає можливості зупинитися, щоб обміркувати сказане, і, таким чином, вони можуть упускати важливі моменти, оскільки намагаються записати слова викладача. А використання відео та інших попередньо записаних інформаційних носіїв дає змогу студентам повністю контролювати хід лекції: вони можуть дивитися, перемотувати назад або вперед по мірі необхідності. Така можливість має особливе значення для студентів з певними фізичними обмеженнями, особливо за наявності підписів для людей з порушеннями слуху.

Лекції, які можна переглядати більше ніж один раз можуть також допомогти тим, для кого англійська мова не є рідною. Присвятивши час на занятті розбору матеріалу, викладачі мають можливість виявити помилки у сприйнятті, особливо ті, які широко поширені в аудиторії. Водночас спільні проекти можуть сприяти соціальній взаємодії між студентами, полегшуючи процес сприйняття інформації один у одного.

У «перевернутому класі» пасивним навчанням (тобто лекціями і читанням) студенти займаються вдома, а час в аудиторії присвячується спільним проектам, відповідям на запитання й обговоренню матеріалу на більш глибокому рівні.

Хоча «перевернутий клас» — доволі новий підхід, чимало експертів у галузі освіти вважають його найкращим способом викладання. Модель «перевернутого класу» вже запровадили в кількох найпрестижніших університетах світу, і вона стала предметом численних досліджень й експериментальних програм з гарним результатом.

Модель «перевернутого класу» застосовує інтуїтивний підхід до таксономії Блума, створюючи сприятливі умови для розв'язання складніших завдань і застосування вищого рівня пізнавальної діяльності, надаючи можливість виконувати роботу легшого рівня вдома²⁴.

²⁴ Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова // Вестник образования. — 2013. — № 9(2759). — С. 54–64.

Перевернуте навчання передбачає зміну ролі викладачів, які здають свої передові позиції на користь більш тісної співпраці та спільного внеску в навчальний процес. Супутні зміни зачіпають і роль студентів, багато з яких звикли бути пасивними учасниками у процесі навчання, який подається ним в готовому вигляді. Перевернута модель покладає велику відповідальність за навчання на плечі студентів, даючи їм стимул для експерименту. Діяльність може очолюватися студентами, а спілкування між студентами може стати визначальною рушійною силою процесу, спрямованого на навчання за допомогою практичних навичок. Що робить перевернуте навчання особливо добре – призводить до значного зсуву пріоритетів від простої подачі матеріалу до роботи над його вдосконаленням²⁵.

7. Самостійно спрямоване навчання

Самостійно спрямоване навчання – це процес здобуття знань, коли студент сам ухвалює рішення, без сторонньої допомоги або з нею, про свої навчальні потреби, формулює цілі, яких хоче досягти, визначає людські та матеріальні джерела знань, обирає та здійснює освітню стратегію й оцінює отримані знання.

Значна частина науковців трактує індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учню позиції суб'єкта вибору, розроблення, реалізації освітнього стандарту за здійснення вчителем педагогічної підтримки, самовизначення й самореалізації. Окремі науковці вважають, що індивідуальна освітня траєкторія – це набір конкретних дидактичних і методичних засобів із забезпечення розвитку учня, що ґрунтується на його індивідуальних особливостях, до яких належать рівні навченості, навчаємості й когнітивні психічні процеси.

А. Хуторської визначає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті²⁶.

Перехід від особистих методик викладання до технологій навчання студентів за індивідуальними траєкторіями може бути реалізовано на основі створення спеціальних інструментальних засобів, які забезпечують науково-педагогічних працівників можливістю швидко й ефективно створювати моделі своїх професійних знань, а також оперативно контролювати результати навчання студентів²⁷.

8. Система управління навчальним процесом.

Система управління навчальним процесом (LMS) – це програмний продукт або сайт, що використовується для планування, здійснення й оцінювання конкретного навчального процесу. Зазвичай система управління навчальним процесом дає можливість викладачам створювати та представляти студентам навчальні матеріали, стежити за участю студентів у навчальному процесі й оцінити цю участь. Система управління навчальним процесом також дає змогу студентам брати участь в інтерактивних процесах, наприклад, в обговоренні в трендах, у відеоконференціях та в дискусійних форумах.

Система LMS, в ідеалі, покликана надавати кожному студентові персональні можливості для найбільш ефективного вивчення матеріалу, а менеджерів

²⁵ Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions [Електронний ресурс]. — URL : http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

²⁶ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. — 383 с.

²⁷ Метешкін К. О. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання [Електронний ресурс] / К. О. Метешкін, К. Д. Гурова. — Режим доступу : journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/57/43. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

навчального процесу – необхідні інструменти для формування навчальних програм, контролю їх проходження, складання звітів про результативність навчання, організацію комунікацій між студентами й викладачами. Студент отримує від LMS можливості доступу до навчального порталу, який є відправною точкою для доставки всього навчального контенту, вибору відповідних навчальних треків на основі попереднього та проміжних тестувань, використання додаткових матеріалів за допомогою спеціальних посилань.

Адміністративні функції LMS охоплюють декілька базових галузей. Управління студентами містить в себе завдання реєстрації й контролю доступу користувачів до системи й до учбового контенту, організацію слухачів у групи задля надання їм загальних курсів і складання звітності, управління аудиторними й викладацькими ресурсами. LMS відповідає також за інтеграцію додаткових елементів навчального процесу (практичні заняття, лабораторні роботи, тести, засоби спільної роботи). Крім того, LMS відповідає за розподіл і використання навчального контенту. Серед таких завдань – організація зручних для пошуку каталогів курсів, виділення груп курсів для обов'язкового вивчення та вивчення «за бажанням», розроблення індивідуальних навчальних треків (наприклад, на базі заданих функціональних ролей слухачів), інші механізми цільового надання навчального контенту, підтримка синхронних й асинхронних режимів взаємодії з викладачем. Найважливішим елементом LMS є звітність по навчальному процесу, яка дає змогу, зокрема, робити висновки про ефективність укладень в електронне навчання. У LMS повинні бути механізми контролю та складання звітів про те, наскільки успішно просувається слухач (або група) у вивченні певних тем, чи відповідає підвищення рівня професійної кваліфікації за результатами навчання заданим на початку навчання цілям, наскільки здобуті знання знаходять застосування у практичній роботі та впливають на її результативність.

LMS забезпечує й механізми захисту, необхідні для мережного середовища e-Learning, а також, у разі масштабних навчальних проектів, підтримує інтеграцію із системами планування ресурсів підприємства та LMS, будучи рішенням для управління навчальним процесом, підтримує, як управління персоналом, мінімум, використання електронних курсів з різних джерел; найрозвиненіші системи пропонують спеціальні модулі для розроблення власного навчального контенту. Для того щоб LMS-платформи мали змогу «програвати» різні готові курси, створені стандарти інтероперабельності. Так, Airline Industry CBT Committee описує взаємодію комп'ютерних тренінгів із системами управління й слугує основою для розвитку аналогічних стандартів інтероперабельності для Web-курсів²⁸.

Серед LMS, що використовують для організації та підтримки процесу навчання в технічних закладах вищої освіти України, є:

Агапа (<http://agapa.com.ua/>) – це система, у якій поєднуються навчальний комплекс, комунікаційне середовище та система управління даними.

²⁸ Learning Management Systems and Learning Content Management Systems demystified [Електронний ресурс]. — URL : [www.brandonthall.com.](http://www.brandonthall.com/)] — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

Розроблення такого програмного засобу розпочато в 2003 р. компанією «АВ-Консалтинг» і було першим програмним продуктом в Україні, що був зареєстрований як «система дистанційного навчання»²⁹.

У СДН «Агапа» можна розміщувати лекції, проводити практичні, лабораторні та семінарські заняття, організовувати лабораторно обчислювальні практикуми, підтримувати індивідуальну роботу студентів, а також проводити консультування студентів, яке може бути як дистанційне, так і мобільне.

Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) — вільнопоширювальна за ліцензією GNU General Public License система управління навчанням, що поширюється за ліцензією (<http://moodle.org>). Система реалізує філософію «соціального конструктивізму» й орієнтована на організацію індивідуальної роботи студентів, що підтримується та керується викладачем. Система Moodle має зручний інтерфейс провідника; що легко інсталується майже на всі платформи, які підтримують PHP; потребує лише одну базу даних (і може ділитися нею); повна абстракція баз даних підтримує всі види баз даних (окрім визначення початкової таблиці); у списку курсів висвітлює опис для кожного курсу, включаючи можливість перегляду гостями; існує можливість категоризації та пошуку курсів; добре продумана система безпеки. Форми перевіряються, дані підтверджуються, cookies зашифровуються; більшість текстових областей вводу (ресурси, поштові відправлення) можуть бути відредаговані за допомогою вбудованого WYSIWYG HTML редактора³⁰. TrainingWare Class (<http://www.ksob.ru/>) – перша російська СПН з відкритими кодами доступу. Розробником TrainingWare Class є ЗАТ «Корпоративні системи навчання». TrainingWare Class – це технологічна платформа для автоматизації процесів навчання й атестації користувачів. Вона забезпечує взаємодію між викладачем і студентами у процесі навчання, що надає можливість організувати процес навчання вищої математики за моделлю комбінованого навчання. У цій системі можна розташовувати навчальні відомості курсу, розробляти тести та проводити автоматизовану атестацію користувачів; створювати комплексні системи автоматизації навчальних процесів і системи моніторингу навчання на рівні кафедри, факультету чи університету; формувати єдині бібліотеки навчально-методичних матеріалів, які створені учасниками педагогічних спільнот і соціальних мереж.

Claroline LMS (<http://www.claroline.net/>) – це платформа для навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа (e-Learning) та електронної діяльності (e-Working), що надає змогу викладачам створювати ефективні онлайн-курси й керувати процесом навчання та спільними діями на основі Web-технологій. Claroline LMS була створена в Інституті педагогіки і мультимедіа Католицького університету в Лувені. Продукт є безкоштовним і доступним багатьом навчальним закладам, оскільки одночасно може навчати близько 20000 студентів. Для використання цієї СПН необхідно установити PHP / MySQL / Apache. Застосування СПН Claroline уможливорює створення й адміністрування курсів в режимі онлайн, редагування їх

²⁹ Кіяновська Н. М. Теоретико-методичні засади використання інформаційно комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки: монографія / Н. М. Кіяновська, Н. В. Рашевська, С. О. Семеріков // Теорія та методика електронного навчання. — Кривий Ріг: Вид. відділ ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т», 2014. — Т. 5, вип. 1(5): спецвип. «Монографія в журналі». — 316 с.

³⁰ Морозов Д. М. Moodle, як платформа організації e-learning та дистанційного навчання у ВНЗ / Д. М. Морозов, О. Д. Болховітін // Збірник наукових праць Таврійського держ. агротехнологічного ун-ту (економічні науки). — Мелітополь: Таврійський держ. агротехнологіч. Ун-т, 2012. — Т. 6, № 2(18). — С. 149–154.

змісту, управління ним. СПН включає генератор вікторин, форуми, календар, функцію розмежування доступу до документів, каталог посилань, систему контролю за успіхами студентів, модуль авторизації.

9. «Хмарне» навчання».

За своєю сутністю, хмара — це оригінальна причина, що дає змогу групі комп'ютерів, об'єднаних у мережу — зазвичай через Інтернет, працювати як один. Потім, хмара — це модель, що може масштабувати джерела відповідно до потреб. Чим більше користувачів використовують систему, тим більше джерел буде залучено.

Хмарне навчання використовує винахід безстрокової, універсально доступної, розширюваної комп'ютерної мережі та застосовує його для електронного навчання — від онлайн-класів, акредитованих університетами до маленьких навчальних модулів, що використовуються в приватних компаніях.

Хмарні технології — це технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера й використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса.

На сьогодні хмарні технології — це одна велика концепція, що містить в собі багато різних понять.

Для пересічного користувача здавалось би це не дуже потрібним, але невеличким фірмам, установам, які не мають змоги придбати й обслуговувати власні дата-центри (сховища даних) або опрацювання складних обрахунків, це безумовно вихід із ситуації.

Суть концепції «хмарних обчислень» полягає в наданні кінцевим користувачам віддаленого динамічного доступу до послуг, обчислювальних ресурсів і додатків (зокрема й до операційних систем та інфраструктури) через Інтернет. «Хмарні обчислення» являють собою масштабований спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних ресурсів у вигляді сервісу, що надається за допомогою Інтернету, разом з тим користувачеві не потрібно ніяких особливих знань про інфраструктуру «хмари» або навичок управління цією «хмарною» технологією.

Найголовнішою функцією хмарних технологій є задоволення потреб користувачів, що потребують віддаленого опрацювання даних.

Хмарні технології широко застосовуються в школі для надання школярам персонального доступу до мережевих ресурсів, розміщених на сайтах. Вони мають можливість редагувати свій розділ, не маючи доступу до інших сторінок. Це, з одного боку, дає можливість педагогу контролювати інформацію, що надходить, а з іншого — розвиває самостійність і відповідальність учнів.

Приклади використання хмарних технологій у закладі освіти:

- використання Office Web Apps-додатків. (Office 365);
- електронні журнали й щоденники. (<http://shodennik.ua/>);
- онлайн сервіси для навчального процесу, спілкування, тестування;
- системи дистанційного навчання, бібліотека, медіатека;
- сховища файлів, спільний доступ. (Dropbox, SkyDrive);
- спільна робота;
- відеоконференції;
- електронна пошта з доменом закладу освіти;
- сервіси Google Apps.

Google надає безліч додатків і сервісів, що допомагають в навчанні:

Google ArtProject – інтерактивно-представлені популярні музеї світу;

Google Docs – онлайн-офіс;

Google Maps – набір карт;
Google Sites – безкоштовний хостинг, який використовує вікі-технологію;
Google Translate – перекладач;
YouTube – відеохостинг;
Google Диск – єдиний простір для зберігання файлів і роботи з ними.

Найпоширеніші сервіси:

Google Диск надає 15 ГБ (разом з поштою) місця на своєму диску;
Microsoft Sky Drive – 7 ГБ;
Dropbox – 2 ГБ (безкоштовно можна збільшувати до 16 ГБ);
Mega – надає безкоштовно 50 ГБ дискового простору;
eDisk – це доступне з будь-якої точки Землі персональне сховище файлів. У цьому сховищі можна зберігати до 4 ГБ інформації (близько 40 000 документів)³¹.

10. Мобільне навчання.

Мобільне навчання — це можливість отримати навчальні матеріали на персональні пристрої — КПК, смартфони та мобільні телефони. Спеціальні програми для мобільних пристроїв із посиланнями на освітні сайти роблять доступним будь-який навчальний матеріал. Мобільне навчання — це технологія навчання, що базується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів і технологій. Мобільне навчання тісно пов'язане з навчальною мобільністю в тому сенсі, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених місцях чи стикається з труднощами в навчанні. Можливість навчання будь-де та будь-коли, що властиво мобільному навчанню, сьогодні є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві^{32; 33}.

На відміну від дистанційного навчання, мобільне навчання є більш доступним для більшості студентів, а мобільні ІКТ навчання мають достатній потенціал за гнучкістю навчання для використання та підтримки традиційного навчання³⁴.

Іноді окремо виділяють віртуальне навчання, під яким розуміють усі форми та підходи до навчання з використанням Інтернет, що надає можливість об'єднати мобільне та навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа^{32; 33}.

Існують такі моделі мобільного навчання³⁵:

Web-модель мобільного навчання. У зв'язку з появою сучасних мобільних пристроїв і Інтернет-технологій, користувачі мають доступ до Інтернет-ресурсів з мобільних пристроїв у будь-якому місці, поки в них є бездротове підключення до Інтернету. Як результат, мобільний пристрій починає функціонувати як персональний комп'ютер. Якщо студенти використовують свої мобільні пристрої для доступу до

³¹ Хмарні технології в навчанні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://infosvit.if.ua/hmarni-tehnolohiji-v-navchanni/>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

³² Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / С. О. Семеріков; наук. ред. дійсний член АПН України М. І. Жалдак; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Кривий Ріг: Мінерал, 2009. — 340 с.

³³ MIT Course Catalog: Undergraduate General Institute Requirements [Electronic resource] / MIT Course Catalog 2011–2012. — URL : <http://web.mit.edu/catalog/overv.chap3-gir.html>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

³⁴ Yousuf M. I. Effectiveness of mobile learning in distance education / Muhammad Imran Yousuf // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. — October 2007. — Volume 8. — Number 4. — P. 114–124.

³⁵ Models of Mobile Learning: Mobile Learning Blog / mobil 21 [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.mobil21.com/blog/14/models-of-mobile-learning/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

навчальних відомостей у блозі або відвідують Web-сторінку, то таку діяльність можна назвати мобільною навчальною діяльністю.

Прикладна модель мобільного навчання. Завантажуючи додатки на мобільний телефон — прикладне програмне забезпечення, системи підтримки навчання, системи комп'ютерної математики, довідкові додатки (словники, енциклопедії, перекладачі), що призначені для мобільних пристроїв, користувач отримує різні можливості, такі як доступ до навчальних матеріалів, до графіків проведення занять і консультацій, можливості виконувати мобільні онлайн вправи (Student Responce Systems (SRS), quick responce exercises, mobile quizzes, mobile polls), розв'язувати картки (flashcards) з математики для навчання та закріплення здобутих знань і багато іншого. Для доступу до додатків різних вправ використовують графічні QR-коди.

Стільникова модель мобільного навчання використовує телефонні можливості мобільного пристрою. Кожен телефон має можливості передачі голосу й даних. Під час навчання за допомогою текстових повідомлень передаються, наприклад, відповіді на тести. Так, Web-модель та прикладна модель вимагають підключення до Інтернету, а за використання стільникової моделі мобільного навчання потрібно тільки підключення до мобільної мережі.

11. Система управління курсом (CMS)

Система управління курсом — це набір інструментів, що дає змогу створювати навчальні матеріали та викладати їх в Інтернет без використання HTML або іншої мови програмування.

В українській термінології є термін «Система керування вмістом (СКВ; англ. Content Management System, CMS)» — програмне забезпечення для організації веб-сайтів чи інших інформаційних ресурсів в Інтернеті чи окремих комп'ютерних мережах.

Будь-який сайт – це, насамперед, згрупований певним чином контент. Усі ці меню, блоки, графічні оформлення слугують для того, щоб зручно організувати інформацію та підкреслити найцікавіші моменти. Виходячи з цього, CMS (Content Management System) — це сімейство платформ, завдяки яким можна доволі зручно створити сайт, тобто належним чином керувати контентом. Системи управління контентом на сьогодні посідають міцну позицію серед різноманітних сайтбілдерів.

Система управління контентом — це спеціальна програма (сайтовий движок), яка встановлюється на хостинг (віддалений сервер, під'єднаний до Інтернету) і покликана виконувати 2 функції:

Показувати сторінки сайту користувачам, динамічно формуючи їх вміст із заздалегідь визначених шаблонів оформлення контенту (тобто текстів, малюнків, таблиць та інших матеріалів, що знаходяться у базі даних). Важливо розуміти, що за такої схеми сайту, як набір сторінок, не існує. Окремо існує дизайн (шаблон) і набір різноманітного типу матеріалів (файли, текст тощо). CMS будує сторінку користувачу в момент його запиту. Тобто движок генерує сторінки залежно від внесених до матеріалів змін, а також індивідуального статусу користувача (наприклад, вміст кошика у випадку магазину). У такому випадку CMS намагається опрацювати якнайбільше запитів за одиницю часу, а також заважає спамерам засмічувати базу даних, слідує за безпекою та виконує у фоновому режимі безліч інших дій, життєво необхідних для нормальної роботи сайту.

Допомогти користувачеві, який не має навичок програмування, просто й зручно керувати сайтом: публікувати сторінки, новини, викладати відео, робити посилання та багато іншого. Інакше кажучи, CMS забезпечує можливість створення сайту для більшості необізнаних у цьому питанні людей.

Використання CMS — досить простий шлях побудувати власний сайт.

12. e-Learning.

Е-навчання, або цифрове навчання означає широкий спектр додатків і процесів, призначених доставляти навчальний матеріал студентам. Зазвичай це відбувається через Інтернет, але може використовуватися й на компакт-диску або відео-конференції через супутник. Визначення електронної освіти ширше, ніж онлайн-навчання, навчання через Інтернет чи комп'ютерне навчання. М. Розенберг (Marc Rosenberg) дав таке тлумачення терміну e-Learning: e-Learning — використання Інтернет-технологій для надання широкого спектра для вирішення питань, що забезпечують підвищення знань та продуктивності праці; e-Learning базується на трьох основних принципах: робота здійснюється в мережі; доставка навчальних матеріалів студенту здійснюється за допомогою комп'ютера з використанням стандартних Інтернет-технологій^{36; 37}.

Е. Роззетт (Allison Rossett) визначає e-Learning так: Web-навчання (WBT) або навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа, або онлайн-навчання — це є підготовка кадрів, що знаходиться на сервері або на комп'ютері, який підключений до мережі Інтернет (World Wide Web)³⁸.

Фахівці ЮНЕСКО вважають, що e-Learning – це навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа^{37; 39}.

Останнім часом все більшого поширення набуває термін e-Learning 2.0. Цей термін відображає тенденції у сфері організації навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа, які пов'язані з використанням технологій Веб 2.0. На відміну від навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа, що передбачає використання дистанційних курсів, які пропонуються студентам задля організації процесу навчання, e-Learning 2.0 передбачає використання засобів Веб 2.0: блогів, вікі, підкастів, соціальних мереж тощо⁴⁰.

У зв'язку з тим, що навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа в останні роки набуває все більшої популярності, виникає необхідність в стандартизації підходів до створення курсів навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа.

13. Технологія 1: 1

Перші спроби організувати середовище, у якому б учень був би не прив'язаний до стаціонарного комп'ютера, а міг переміщатися з ним як всередині школи, так і за її межами, почалися практично тоді, коли стали доступні портативні комп'ютери.

Уперше в світі використання школярами індивідуальних ноутбуків у навчанні було випробувано в Австралії, у приватній школі Methodist Ladies College в Мельбурні в 1990 р. Ініціатором та ідейним натхненником цього проекту став австралійський учений, один з першопрохідців у галузі інформатизації освіти Гері Стейджер (Gary Stager). Проект почався через рік після випуску першої комерційної моделі комп'ютера, яка володіла ключовою для такого типу пристроїв якістю – портативністю. Ноутбуки,

³⁶ Rosenberg M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge / Marc J. Rosenberg // ASTD International Conference (June 3). — Atlanta, 2007. — P. 1–16.

³⁷ Bates T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training / T. Bates. — Paris : UNESCO, 2002. — 132 p. (Fundamentals of Educational Planning, No. 70).

³⁸ Defining e-Learning / Performance, Learning, Leadership, & Knowledge Site [Electronic resource]. — URL : <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/define.html>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

³⁹ ASSISTment [Electronic resource]. — Worcester Polytechnic Institute, 2012. — URL : <http://www.assistments.org/>. § Date of application: 25.03.2018. — Title from the screen.

⁴⁰ E-Learning / E-Софт Девелопмент [Электронный ресурс]. — 2011. — URL : http://www.web-learn.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=36:e-learning&catid=12: bibl ioteka-online&Itemid=17. — Дата обращения: 20.03.2018. — Название с экрана.

які на той момент були досить дорогими пристроями, були придбані для кожного з двох тисяч учнів на кошти батьків. Як результат, школа з гордістю змогла назвати себе першою в світі «ноутбук-школою». І хоча ні про підключення комп'ютерів учнів до Інтернету, ні про створення пакету освітніх програм з усіх предметів шкільного циклу на той момент мріяти не доводилося, у ході аналізу підсумків експерименту були відзначені такі його результати, як «підвищення мотивації й збільшення самостійності учнів і, зрештою, поліпшення їхньої успішності». Завдяки моделі «1 учень: 1 комп'ютер» навчання стає особистісноорієнтованим, а програмне забезпечення і технології – доступними у будь-який час. Новий вид застосування технологій відкриває абсолютно нові можливості для навчання, уможливаючи досягнення більш глибокого розуміння й вивчення матеріалу, оскільки доступ до точних і детальних даних по темі стає майже миттєвим. Учитель, скеровуючи на уроці школярів до ресурсів Інтернету, може організувати дослідницьку діяльність учнів, орієнтувати їх на поглиблений пошук інформації, оцінку надійності різних інформаційних джерел, конспектування досліджуваних матеріалів та обговорення їх з однокласником, створення мультимедійних презентацій. Усі ці можливості дають змогу захопити школярів процесом навчання та забезпечити міцну мотивацію^{41; 42}.

14. Гейміфікація

Навчання за допомогою комп'ютерних ігор давно стало реальністю. Особливо корисні в цьому плані симулятори та стратегії. На їх основі студенти проводять дослідження або відпрацьовують навички, які складно й небезпечно отримати в реальному житті.

Гейміфікація використовує залучення до гри там, де зазвичай для гри немає місця. Багато експертів назвали гейміфікацію одним з найважливіших трендів в індустрії інформаційних технологій. Гейміфікація може застосовуватися у будь-якій галузі й у будь-якому місці для того, щоб залучити людей і розважити їх, перетворюючи користувачів на гравців.

Термін «гейміфікація» (від англ. game — гра, gamification — гейміфікація), який характеризується впровадженням ігрових технік у неігрових процесах, зокрема й в освіті — упровадження навчальних комп'ютерних ігор у навчальний процес. Сам по собі термін не є новим. Однак у своєму новому значенні, пов'язаному саме з програмним забезпеченням, він набув поширення на початку 2000 р.

Гейміфікація (ігрофікація) — це:

- процес використання ігрового мислення й динаміки ігор для залучення аудиторії й виконання завдань, перетворення чого-небудь на гру;
- використання ігрових практик і механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до вирішення проблем.

Можна виділити наступні тенденції Гейміфікації в галузі освіти:

- розроблення комп'ютерних навчальних ігор;
- гейміфікація систем управління навчанням (LMS) і навчальним контентом (LCMS);
- гейміфікація як спосіб підвищення мотивації учнів.

⁴¹ Tinker R. 1:1 COMPUTING IN SUPPORT OF SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION Recommendations for Large-Scale Implementations [Електронний ресурс] / R. Tinker, A. Galvis, A. Zucker. — URL : http://www.concord.org/publications/detail/2007_cc_1_to_1_computing-white-paper.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

⁴² Vision for Education: The Caperton-Papert Platform [Електронний ресурс]. — URL : http://www.papert.org/articles/Vision_for_education.html. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

Гейміфікація (або ігрофікація, від англ. gamification, геймізація) – застосування підходів, характерних для комп'ютерних ігор і програмних інструментів для неігрових процесів. Це – комплекс мотиваційних управлінських технік, запозичених з комп'ютерних ігор і їх творців. Скажімо, окуляри, медалі й інші атрибути віртуальних перемог можуть служити формою нематеріального «ігрофікованого» заохочення: ти продав за минулий місяць на дві зірки, а він – на три. Медалі, бейджики, бали – усе що завгодно, головне, щоб, граючи, люди починали ворухитися. Гра оживляє рутину. Не бажаючи далеко ходити, Кевін Вербах (Kevin Werbach) наводить як приклад власний навчальний курс у бізнес-школі [Що таке гейміфікація і як вона допомагає розворушити співробітників. Офіційний сайт Запорізької обласної федерації роботодавців, Запорізький обласний союз промисловців і підприємців (роботодавців) «Потенціал»]⁴³.

Гейміфікація просто зробить працю більш приємною й захоплювальною, адже в грі зосереджено безліч точок мотивації – змагальність, призові стимули, логіка подолання перешкод. Простіше кажучи, робота не стає грою, але працівник, немов грає. Менеджмент вдається до гейміфікації як способу розвинути та систематизувати свою мотиваційну політику. Приміром, у Департаменті праці й пенсій Великобританії створена інноваційна гра, за назвою «Ідея вулиці» («Idea Street»), для децентралізації інновації й генерації ідей за умови участі всіх 120 тис. працівників організації. «Ідея вулиці» є соціальною платформою для спільної діяльності з домішкою ігрової механіки. Які завдання нададуть змогу вирішити використання ігрових механік – гейміфікація бізнес-процесів? Гейміфікація допомагає досить легко, без примусу виконати такі завдання, як: підвищити загальний рівень продуктивності праці; виявити лідерів у тій чи іншій галузі; визначити вектор розвитку кожного конкретного співробітника й команди в цілому та стимулювати їх розвиватися в цьому напрямі; забезпечити всіх співробітників оперативним зворотнім зв'язком за результатами діяльності; підвищити видимість результатів роботи кожного із співробітників; поліпшити якість комунікації в команді; знизити кількість конфліктів; об'єднати співробітників загальною ідеєю, залучити до командної роботи; прищепити співробітникам цінності кампанії, сформувані розуміння HR-бренду на рівні співробітників, які вже працюють.

Гейміфікація виявляється у трьох формах:

- 1) змагання, головна складова ігрової мотивації, де використовуються такі елементи, як турнірні таблиці, зрозумілі цілі та правила;
- 2) механізм типу «безпрограшний» («Win-win»), гра без переможця, яка приємна своїм процесом;
- 3) естетика, мета якої візуалізувати, зробити зрозумілими та приємними цілі, завдання, вектор розвитку, підвищити видимість результатів роботи співробітників (Л. Сергеева, 2014)⁴⁴.

В іграх користувачі, як правило, слідкують за рівнем або індикатором виконання завдань чи місій. У навчальному процесі також можна реалізувати подібну концепцію завдяки журналу прогресу та смуги прогресу (progress bar), за допомогою яких користувач може орієнтуватися у своїх навчальних цілях і досягненнях. Реалізація такого рівня в рамках освітнього процесу базується на сполученні таких окремих

⁴³ <http://www.potencial.org.ua/view/news/shcho-take-geymifikatsiya-i-yak-vona-dopomagaie-rozvorushitispivrobotnikiv.html>

⁴⁴ Сергеева Л. М. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу [Електронний ресурс] / Л. М. Сергеева // Theory and methods of educational management. — 2014. — Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

компонентів, необхідних гравцеві-учасникові як: явність поставленої мети; усвідомлення можливості здійснення подальших етапів; певні підтвердження досягнення поставленої мети⁴⁵.

Ще раз відзначимо, що комп'ютерні ігри ефективно розвивають як загальногуманітарну, так і професійні компетентності: володіння основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки інформації, навичками роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією, здатність використовувати для розв'язання аналітичних і дослідницьких задач сучасні технічні засоби та інформаційні технології⁴⁶.

Описані тенденції у сфері інформаційної освіти сприяють професійному розвитку педагогічних працівників, створенню ефективних освітніх форматів.

Отже, маємо зробити узагальнювальний висновок: усвідомлення та розуміння викладачами закладів вищої освіти наявного дидактичного потенціалу застосування різноманітних інформаційних технологій навчання у межах реалізації новітніх стратегій і моделей навчання окремо та в комплікативно-комбінаторному поєднанні як на рівні цілісних моделей, так і на рівні їх елементів. Це є парадигмально-визначальний вектор, якому має слідувати сучасний педагогічний працівник на шляху власного константного професійно-педагогічного розвитку в умовах сталого розвитку інформаційного суспільства.

2.5. Диверсифікація неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників в умовах відкритої післядипломної освіти

В умовах інтенсивного реформування освітньої галузі, зумовленого цілеспрямованим інтеграційним поступом України до єдиного європейського й світового освітнього простору, зростає значення неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів як ключових постатей, провідників реформ та творців прогресивних змін в освіті. Ідеться про умотивованих, креативних, висококваліфікованих педагогів-інноваторів, здатних організувати новітнє освітнє середовище відкритого типу, центрованого на особистість, яка навчається, забезпечити її індивідуальну освітню траєкторію як коуч, фасилітатор, тьютор і модератор, відповідальних за власну професійну діяльність, які постійно розвиваються.

Водночас освітня практика свідчить про відсутність у цих фахівців справжньої мотивації до особистісного й професійного вдосконалення, про використання ними переважно застарілих дидактичних засобів, збільшення цифрового розриву між суб'єктами освітнього процесу, недостатність навичок щодо дослідження проблем за допомогою сучасних засобів, опрацювання великого масиву даних, узагальнення та презентації результатів, співпраці в режимі онлайн у навчальних, соціальних і наукових проектах тощо¹.

⁴⁵ Туровец А. М. Геймификация как фактор повышения эффективности образовательного процесса [Электронный ресурс] / А. М. Туровец. — Режим доступа : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/43269>. — Дата обращения: 30.08.2018. — Название с экрана.

⁴⁶ Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС : монографія / О. В. Малихін, В. І. Ковальчук, Н. О. Арістова, Р. А. Попов, І. С. Гриценко. — Київ : НУБіП України, 2017. — 388 с.

¹ Нова школа. Простір освітніх можливостей / М-во освіти і науки України ; упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова [та ін.] ; за заг. ред. М. Гриценко. — Київ, 2016. — 40 с.

Підготувати керівних і педагогічних кадрів освіти до усвідомленого прийняття та ефективної реалізації нововведень освітньої галузі в практиці професійної діяльності покликана система неперервного підвищення кваліфікації, принципово нова за своєю сутністю. Закон України «Про освіту»², Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років³, Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року⁴ її основними пріоритетами визначають відкритість і диверсифікацію освітніх послуг.

Як свідчить аналіз останніх досліджень і публікацій, проблемі диверсифікації неперервної (неформальної) освіти присвячено наукові праці таких зарубіжних учених, як М. Артюхов, Л. Будай, В. Байденко, Р. Ілакавічус, М. Мангер, М. Якушина та ін. Технологія освітнього ваучера знайшла відображення у працях Є. Бельчикової, В. Дудникова, І. Носкова та ін. Процеси визнання результатів неформального навчання впродовж життя досліджували Ж. Бьєрновольд, Д. Коллардін, А. Муравйова та ін.

Важливими у контексті проблеми дослідження стали праці вітчизняних учених Н. Клокар, Л. Покроєвої, Т. Сорочан та інших, у яких розглянуто умови неперервного професійного розвитку та вдосконалення керівників закладів освіти, Л. Кравченко, присвячені науковим основам підготовки освітніх менеджерів у системі неперервної педагогічної освіти, Л. Серєєвої, у яких висвітлено диверсифікаційні процеси у розвитку закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Науковий інтерес становлять теоретико-методичні основи відкритої освіти (Т. Ійосі, М. С. Віджай Кумар, В. Биков та ін.) та дистанційного навчання (В. Олійник, Є. Полат, С. Щенніков та ін.).

Велике значення в дослідженні проблеми мають наукові положення та ідеї розвитку післядипломної педагогічної освіти, зокрема, створення системи відкритої післядипломної педагогічної освіти, розроблення стандартів підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників, організація освітнього процесу на засадах ЄКТС, модульного та накопичувального принципів (В. Олійник, 2017, 2013, 2012, 2010)^{5; 6; 7; 8} тощо.

У контексті українських реалій залишається недостатньо дослідженою проблема диверсифікації системи неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників в умовах відкритої післядипломної освіти. Це, зі свого боку, відображується у ряді викликів, що стримують і знижують ефективність процесів втілення освітніх реформ у практиці професійної діяльності керівників і педагогічних працівників закладів освіти й потребують нагального вирішення. Зокрема, це:

² «Про освіту»: закон України : за станом на 5 вересня 2017 року: офіц. вид. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2017. — № 38/39. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

³ Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проект (2014) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf. — Дата звернення: 19.05.2018. — Назва з екрана.

⁴ Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: проект (2014) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

⁵ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/zurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁶ Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях : наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ : А.С.К., 2013. — 312 с.

⁷ Олійник В. В. Сьогодення та перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // ПостМетодика. — 2012. — № 4(107). — С. 2–6.

⁸ Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта: місія і стратегія розвитку / В. Олійник // Освіта України. — 2010. — № 30, квіт. 23. — С. 6.

- необхідність набуття нових компетентностей та утвердження відповідних змін у світоглядній, ціннісній, професійній сферах керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників, неможливість їх забезпечення усталеними методами, формами, технологіями навчання;
- потреба у безперервному професійному розвитку, щорічному підвищенні кваліфікації зазначених працівників за різними видами, формами освіти та відсутність нормативно-правового забезпечення визнання їх результатів, набутих шляхом неформальної й інформальної освіти, ефективних моделей і багатоваріантних програм підвищення кваліфікації;
- необхідність підготовки працівників освіти до творчого вирішення професійних завдань і недостатня спроможність традиційної системи підвищення кваліфікації щодо ефективного забезпечення цього процесу;
- потреба працівників освіти в інтенсивному опануванні інноваційного змісту та технологій освітньої діяльності, зокрема й нових Державних стандартів початкової освіти тощо, та обмежені можливості задоволення її у стислі терміни в системі післядипломної освіти.

Відкритість — принцип, покладений в основу сучасної освітньої парадигми, є пріоритетним у політиках держав світу щодо розвитку національної системи освіти як системи відкритого типу. За своєю сутністю, принцип орієнтований на взаємодію елементів соціальної системи (освіти, соціальних інститутів, суспільства та особистості) на основі широких свобод і дає змогу повноцінної реалізації місії освіти та її внеску в загальноцивілізаційний прогрес (П. Цегольник, 2009)⁹.

Утіленням у галузі освіти принципу відкритості пов'язане з поняттям «*відкрита освіта*», яке розуміється як «ультрасучасна, гнучка система здобуття освіти, що доступна будь-кому, хто бажає, без аналізу його освітнього цензу і регламентації періодичності та тривалості навчання, яка розвивається на основі формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням інформаційних та педагогічних технологій навчання» (В. Олійник, 2017)¹⁰.

Характеристику відкритої освіти в її загальній моделі подав академіком В. Олійник (2013): відкритість освіти майбутньому; вільне користування інформаційними ресурсами; особистісна спрямованість процесу навчання; розвиток і внесення до процесів освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи та суспільства; розвиток інформаційної культури¹¹. З огляду на це, забезпечуються гнучкість і доступність освіти відповідно до швидко змінюваних потреб суспільства, технологічні можливості вибору форм і змісту навчання, їх індивідуалізації, керованості.

Вагоме місце у відкритій освіті відводиться технологіям, і зокрема технології дистанційного навчання як стрижневій. Дослідники Т. Ійосі, М. С. Віджай Кумар та ін.

⁹ Цегольник П. А. Концепция опережающего развития образования: монография / П. А. Цегольник. — Хмельницкий: ХНУ, 2009. — 309 с. — С. 174.

¹⁰ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

¹¹ Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ: А.С.К., 2013. — 312 с. — С. 8–10.

(2009)¹² відносять їх до засобів відкритої освіти. Головними об'єктами застосування ідей, технологій і технічних систем відкритої освіти є заклади освіти, освітній процес і різноманітні горизонтальні зв'язки викладачів одного або кількох закладів освіти.

Слід відмітити особливості обміну різноманітними ресурсами, які полягають у тому, що основні обмінні ресурси надходять в освітню систему ззовні, зворотний же обмін у великих обсягах можливий у системах вищої та післядипломної освіти. У цьому разі і заклад освіти, і ті, хто навчаються, здійснюють реальний вплив на зовнішнє середовище в освітньому процесі.

Відкрита освіта спрямована на поліпшення якості освіти. Це досягається шляхом зростання доступу до освітніх ресурсів і засобів, використання «колективного теоретичного та практичного розуму освітньої спільноти» (Т. Ійосі, М. С. Віджай Кумар, 2009, с. 22)¹². При цьому в освітньому процесі забезпечується якісно новий рівень взаємодії суб'єктів — від окремого закладу до міжнародних професійних спільнот. Ідеться про всі типи та різновиди внутрішніх і зовнішніх комунікацій, які мають місце у цій системі і можуть виникнути й розвинути в майбутньому. Водночас колективна співпраця розглядається як вища цінність. Адже саме у взаємодії відбуваються найважливіші процеси освіти та соціалізації особистості.

У світовій практиці заклади освіти об'єднуються у міжнародні консорціуми й альянси з метою розвитку та обміну відкритими освітніми технологіями, ресурсами та репозиторіями, створення нових моделей співпраці для розроблення й поширення освітніх ресурсів.

У цьому контексті особлива роль належить неперервному підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних працівників як складовій післядипломної педагогічної освіти. Тут можливості дистанційного навчання у поєднанні з іншими складовими відкритої освіти сприяють диверсифікації підвищення кваліфікації та досягненню реальної неперервності у професійному вдосконаленні працівників освіти.

Сучасна педагогіка *неперервність підвищення кваліфікації* розглядає як поєднання традиційних компонентів освітніх систем – формальної з неформальною й інформальною освітою. Це пов'язано зі світовою тенденцією, за якої зміна знання у світі відбувається швидше, ніж зміна поколінь, а подвоєння інформації – менше, ніж за рік. За оцінками експертів США, щороку оновлюються 5% теоретичних і 20% професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, педагоги та інші фахівці¹³.

В останні десятиліття на теренах Європи та світу спостерігається тенденція до зміщення акцентів у бік неформальної й інформальної освіти. Як свідчать дані ЮНЕСКО, саме у такий спосіб 85% населення, що працює, набуває необхідних знань і навичок для професійної діяльності¹⁴. З огляду на це, розвинуті країни широко запроваджують диверсифіковані системи навчання впродовж життя.

В Україні створення якісно нової – диверсифікованої системи неперервного підвищення кваліфікації – спрямоване на забезпечення високих стандартів якості працівників освіти.

¹² Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Т. Ійосі та М. Кумара ; передмова Джона Сілі Брауна ; пер. з англ. Андрія Іщенко та Олександра Насика. — Київ : Наука, 2009. — 256 с.

¹³ Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.): монографія / Л. Є. Сігаєва. — Київ : ТОВ «ВД «ЕКМО», 2010. — 420 с. — С. 217–238.

¹⁴ Вершловский С. Непрерывное образование как фактор социализации [Электронный ресурс] / С. Вершловский // Общество «Знание» России. — 2001. — Режим доступа : http://www.znanie.org/journal/n1_01/neprepriv_obraz.html. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

У науковій літературі поняття «*диверсифікація*» (лат. *diversificatio* – зміни, різноманітність) використовується в різних наукових галузях і тлумачиться як розширення спектра продукції (послуг); один із видів маркетингових стратегій; розподіл фондів і ресурсів тощо¹⁵.

Досліджуючи характеристики цього поняття, М. Мангер (2008) виокремлює *горизонтальну* диверсифікацію, що розширює сферу галузевої діяльності або діяльності організації, *концентричну*, яка забезпечує нові можливості щодо спектра інноваційних продуктів (товарів, послуг, технологій), *багаторівневу* диверсифікацію, котра поєднує в собі дві попередні^{16; 17}.

У галузі освіти поняття «диверсифікація» використовується з появою у другій половині ХХ століття потреби реформування структури освітніх систем Західної Європи.

Під диверсифікацією неперервного підвищення кваліфікації розуміється перехід до поліваріантних схем організації, змісту та форм навчання. Насамперед, вона зорієнтована на створення умов для особистості в її фаховому саморозвитку та самореалізації на основі самопроекування освітньої траєкторії з урахуванням особистісно-професійних запитів і потреб, здібностей і можливостей, форм, засобів і термінів навчання, вибору закладів та організацій надання освітніх послуг (формальної й неформальної освіти). Відповідно й визнання результатів навчання.

Основними *принципами диверсифікації* неперервного підвищення кваліфікації є: демократизація освіти, відкритість, доступність, гнучкість, особистісна спрямованість, неперервність, інтеграція, випереджувальний характер освіти тощо.

Диверсифікація пов'язана з організацією нових освітніх установ, удосконаленням окремих освітніх структур, розширенням та урізноманітненням видів освітніх послуг, активним упровадженням та використанням інноваційних форм і технологій, модернізацією системи управління освітою та структури закладу, фінансових механізмів¹⁸.

Водночас диверсифікація передбачає трансформацію системи підвищення кваліфікації з метою забезпечення її здатності гнучко реагувати на соціально-економічні виклики, реалізувати варіативні освітні стратегії на основі інновацій, гарантувати якість освіти. Чільне місце в цій трансформації відводиться неформальній та інформальній освіті.

Європейська та світова практика у сфері неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти має великий досвід її диверсифікації.

Процеси диверсифікації є ключовими освітньої політики розвинутих європейських країн (наприклад, Данії, Люксембургу, Німеччини, Норвегії та ін.) у створенні умов для неперервного навчання та професійного вдосконалення

¹⁵ Якушкіна М. С. Диверсифікація маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях развития СНГ / М. С. Якушкіна, М. Р. Илакавичус, Л. П. Будай // Человек и образование. — 2013. — № 3(36). — С. 69–71.

¹⁶ Мангер Т. Э. Диверсифікація системи неперервного образования в социально - культурной сфере : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра пед. наук : 13.00.05 / Т. Э. Мангер ; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов, 2008. — 46 с.

¹⁷ Новиков А. М. Профессиональное образование России (перспективы развития) / А. М. Новиков. — М. : ИЦП НПО РАО, 1997. — 253 с.

¹⁸ Пінчук Є. А. Концептуальні основи та тенденції розвитку безперервної освіти / Є. А. Пінчук // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2011. — № 1(31). — С. 71–77.

особистості впродовж усього життя¹⁹. На це спрямовано, насамперед, законодавче забезпечення із визначенням обсягу щорічного підвищення кваліфікації працівників освіти, вільного вибору форм і термінів навчання, запровадження системи оцінювання та визнання результатів неформальної й інформальної освіти, електронних платформ-навігаторів тощо. Велике значення при цьому має відкрита післядипломна освіта.

Перспективними є електронні довідкові й освітні портали для широкого кола дорослих, які містять ґрунтовну інформацію про різноманітні освітні програми на ринку освітніх послуг. Так, у Данії за допомогою довідкового електронного порталу «Путівник з освіти» фахівці мають змогу вільно обирати програми та заклади / установи / організації відповідно до власних потреб особистісно-професійного та кар'єрного розвитку²⁰.

У Великій Британії, Австрії віртуальні міжшкільні професійні спільноти здійснюють неформальне спілкування працівників освіти, взаємообмін професійним досвідом і збагачення інноваційними практиками тощо.

Національний інтернет-альянс педагогічної освіти КНР, що об'єднує найкращі освітні ресурси, забезпечує реалізацію масштабного, високоякісного й економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних технологій і різноманітних освітніх програм²¹.

У практиці підвищення кваліфікації Великої Британії, Іспанії, Італії, Фінляндії та інших країн поширено диверсифіковані маршрути неформальної освіти дорослих.

Диверсифіковані маршрути підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині передбачають їхню участь у заходах неформальної освіти – наукових конференціях, семінарах, колоквіумах загальнодержавного та федерального рівнів²².

Для забезпечення системності, цілісності, неперервності, відкритості, гнучкості та мобільності диверсифікованих маршрутів підвищення кваліфікації працівників використовуються *накопичувальні системи*.

За накопичувальною системою здійснюється підвищення кваліфікації педагогічних працівників Республіки Казахстан, Російської Федерації та інших країн. У цих країнах, як правило, щороку підвищення кваліфікації педагогів здійснюється у закладах післядипломної освіти та районних/міських науково-методичних центрах упродовж трьох-п'яти років. Зміст підвищення кваліфікації розробляється за модульним принципом з урахуванням інваріантної та варіативної складових. Водночас варіативною складовою програм підвищення кваліфікації передбачено можливість участі слухачів у науково-практичних конференціях, форумах, фестивалях, майстер-класах тощо міського/районного рівнів, а також у формі публікацій.

¹⁹ Коршунов И. А. Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова // Вопросы образования. — 2017. — № 4. — С. 36–59.

²⁰ Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth. Policy Research Working Paper; No. 4122. World Bank, Washington, DC: World Bank. — URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7154> License: CC BY 3.0 IGO. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

²¹ Боревская Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боревская. — М. : Вост. лит., 2003. — 271 с.

²² Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Гаманюк. — Київ, 1995. — 221 с.

При цьому щодо зазначених заходів, як форм неформальної освіти, передбачаються певні обмеження^{23; 24}. Слід відмітити, що модульні програми підвищення кваліфікації можуть містити проектну діяльність і стажування педагогічних працівників на базі шкіл-лідерів²⁵. Крім того, у Республіці Казахстан передбачено можливість підвищення кваліфікації педагогічних працівників у межах освітніх проектів міжнародного рівня, що регулюються державою.

В Україні ідея накопичувальної системи підвищення кваліфікації належить академіку В. Олійнику (2003, 2009), який у її основі розглядав кредитно-модульну організацію освітнього процесу в умовах органічного поєднання курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового (або міжатестаційного) періоду^{26; 27}. Уперше втілення цієї ідеї відбулося у межах Програмно-цільового пілотного проекту Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти «Створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників»²⁸.

Сутність зазначеної системи підвищення кваліфікації полягала у поетапному дозованому навчанні впродовж п'яти років, кожен з яких розрахований на один рік. Навчання у перші чотири етапи відповідало щорічному міжкурсовому періоду і здійснювалося за окремими модулями обсягом по 36 годин у активних та інтерактивних формах, а саме: консультацій та обміну досвідом (дистанційно), інтернет-конференцій, спецкурсів, семінарів-практикумів, тренінгів тощо. П'ятий (передатестаційний) етап передбачав кваліфікаційно-атестаційні курси підвищення кваліфікації за 216-годинною програмою, яка реалізовувалася за очно-дистанційною формою навчання. Зміст програми був спрямований на ознайомлення слухачів з новими інноваційними педагогічними технологіями, розроблення та захист власного творчого проекту^{27; 28}.

Нині Київський університет ім. Бориса Грінченка за накопичувальною кредитно-модульною системою здійснює підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти м. Києва. При цьому педагогічні працівники мають змогу обирати зміст (50% загального обсягу програми) та форми (очної, очно-дистанційної, дистанційної) підвищення кваліфікації у межах вибіркової складової програми, терміни навчання. Вибіркова складова передбачає заняття у формі лекцій, тренінгів, майстер-класів, подіумних дискусій тощо. Програма також має обов'язкову складову, що забезпечує підвищення кваліфікації за фахом і реалізується очно. Підвищення кваліфікації здійснюється упродовж одного навчального року²⁹.

²³ Пинчук Е. А. О накопительной системе повышения квалификации учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Пинчук // Вестник Герценовского ун-та. — 2010. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/o-nakopitelnoy-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley>. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

²⁴ Чичерина Н. В. Модульно-накопительная система повышения квалификации сотрудников университета / Н. В. Чичерина, А. А. Зайцевская // Высшее образование в России. — 2016. — № 6. — С. 34–41.

²⁵ Возгова З. В. Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников : монография / З. В. Возгова. — М. : АПК и ПРО, 2010. — 239 с.

²⁶ Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. — Київ : Міленіум, 2003. — 594 с.

²⁷ Олійник В. В. Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади / В. В. Олійник ; АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2009. — 88 с. — С. 44–45.

²⁸ Покроева Л. Програмно-цільовий пілотний проект Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти «Створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників» / Л. Покроева // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 1. — С. 89–90.

²⁹ Підвищення кваліфікації педагогічних працівників міста Києва [Електронний ресурс] / Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка. — Режим доступу: <http://ippo.kubg.edu.ua/kursi/>. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.

Попри те, що накопичувальні системи підвищення кваліфікації України та країн ближнього зарубіжжя вирізняються мінімальним відривом навчання від професійної діяльності, практикоспрямованістю, можливістю вибору форми навчання, використанням європейської кредитно-модульної / кредитно-трансферної системи як основи забезпечення мобільності фахівців у процесі їхнього професійного вдосконалення, їх реалізація у системі формальної освіти не забезпечує достатньої багатовекторності та варіативності освітніх траєкторій. Не використовуються повноцінно технології та технічні системи відкритої освіти, що не дає змоги забезпечити реальну неперервність навчання. Не сприяє належному рівню мобільності педагогічного працівника відсутність можливості підвищення кваліфікації за різноманітними програмами в інших закладах / установах / організаціях як державного, так і недержавного рівнів.

Найпоширенішою технологією втілення диверсифікованих маршрутів є *освітній ваучер*. Це персоніфікований фінансово-економічний документ, який дає право його власникові реалізувати освітній маршрут у різних освітніх закладах / установах / організаціях і формах на всій території держави, залежно від суспільних запитів, особистісних потреб та інтересів.

Нині Європейська програма освітніх ваучерів (ELAP) об'єднує не лише зацікавлені у впровадженні зазначеної технології країни, а й такі міжнародні організації, як Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD) та Європейський центр розвитку професійної освіти (Cedefop).

Слід відзначити успішний досвід реалізації освітнього ваучера щодо індивідуальних траєкторій професійного розвитку фахівців у Великій Британії, Іспанії, Нідерландах, Німеччині, Швеції та інших країнах.

З огляду на економічні важелі, освітній ваучер у практиці різних країн вирізняється певною модифікацією – від повного відшкодування державою підвищення кваліфікації (Фінляндія) до часткового, зокрема 20–80% вартості курсового навчання (Велика Британія, Іспанія), або становити суму з бюджетів кількох рівнів (Російська Федерація, Республіка Киргизстан)³⁰.

Здебільшого технологія освітнього ваучера передбачає конкурсний відбір виконавців програм підвищення кваліфікації за тим чи іншим напрямом державного, регіонального або місцевого рівнів. Окрім того, може застосовуватися й пряме фінансування виконавця освітньої послуги у разі відсутності конкуренції, недостатньої компетентності споживачів для здійснення самостійного вибору тощо³⁰. Виконавцями програм можуть бути заклади, установи, організації (державні, приватні), громадські об'єднання та фонди, професійні спілки тощо.

В Україні диверсифікована система неперервного підвищення кваліфікації має втілювати нову філософію, враховувати найкращі світові зразки та вітчизняний доробок з цієї проблеми. Спираючись на нову філософію підвищення кваліфікації, що розглядає освіту як цінність, його методологічну основу – принципи відкритої освіти, розроблені В. Олійником (2017)³¹, розвиток

³⁰ Литвинова Н. П. Идея ваучера в образовании взрослых: отечественный и зарубежный опыт / Н. П. Литвинова // Человек и образование. — 2011. — № 4(29). — С. 49–53.

³¹ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

диверсифікаційних процесів у сфері неперервного підвищення кваліфікації вбачаємо у кількох взаємопов'язаних аспектах.

Перший аспект передбачає застосування у неперервному підвищенні кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти відповідно до національних особливостей **технології освітнього ваучера**. При цьому важливо скористатися вищезазначеним досвідом зарубіжних країн щодо відбору виконавців цих освітніх послуг. Першочерговою вимогою до виконавців має стати наявність державної акредитації програм підвищення кваліфікації та ліцензування освітньої діяльності.

Відповідно до нової філософії підвищення кваліфікації важливо визначити умови його фінансування коштом державного бюджету, що б сприяло мотивації керівних і педагогічних працівників до постійного професійного розвитку та кар'єрного зростання. У цьому контексті вважаємо за доцільне відвести певний відсоток фінансування підвищення кваліфікації на позабюджетні джерела (зокрема й за рахунок самого працівника). Підтримуємо ідею В. Олійника (2017)³² щодо надання найкращим творчим і талановитим педагогам можливість здійснення підвищення кваліфікації на основі бюджетного фінансування.

Здійснення зазначеними працівниками неперервного підвищення кваліфікації у міжтестатійний період (упродовж п'яти років) на основі освітнього ваучера, що передбачає опанування сукупності обраних програм у кількох або одному закладах / установах / організаціях, потребує **визнання результатів навчання**. Основою визнання результатів, на нашу думку, має стати такий механізм, який дасть змогу встановити якісні показники професійного вдосконалення, а отже, не може бути просто сумою обсягів год/кредитів ЄКТС програм, зазначених у здобутих сертифікатах.

У процесі розроблення механізмів визнання результатів підвищення кваліфікації на основі освітнього ваучера важливо керуватися такими міжнародними документами, як Європейські принципи валідації неформальної й інформальної освіти (2004 р.), Європейські принципи забезпечення якості освіти та навчання, Рекомендації до Європейської еталонної структури із забезпечення якості в професійній освіті та навчанні³³.

Процес визнання результатів неформального й інформального навчання прийнято визначати термінами:

- «ідентифікація» – фіксує й відображає результати навчання особистості без видачі сертифіката або диплома, але є базою для формального визнання;
- «валідація» – «підтвердження компетентним органом результатів навчання (знань, навичок і/або компетентностей), опанованих особистістю у формальному, неформальному або інформальному контекстах як таких, що оцінювалися відповідно до встановлених раніше критеріїв та відповідають вимогам стандарту валідації»³⁴. Як

³² Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

³³ Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. — 2008. European Commission. Brussels [Електронний ресурс]. — URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:EN:PDF>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

³⁴ Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. — 2008. European Commission. Brussels [Електронний ресурс]. — URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:EN:PDF>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

правило, валідація передбачає видачу сертифіката або диплома, застосовується як до формального, так і до неформального й інформального навчання.

Основними групами загальноєвропейських принципів визнання результатів неформального й інформального навчання, прийнятими Радою Європейського Союзу (2004 р.), є:

- мета визнання;
- права особистості;
- відповідальність закладів і засновників;
- довіра та надійність;
- неупередженість;
- достовірність і легітимність³⁵.

Як свідчить аналіз європейського досвіду, визнання результатів неформального навчання здійснюється на підставі екзамену (наприклад, у Австрії, Литві, Німеччині, Норвегії, Чехії тощо), демонстрації практичних навичок (наприклад, в Естонії, Фінляндії тощо), тестування (наприклад, у Нідерландах тощо), оцінювання професійних компетентностей особи (наприклад, у Данії тощо).

Щодо визнання результатів у вітчизняній диверсифікованій системі неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, то погоджуємося з думкою академіка В. Олійника, який пропонує оцінювати рівень набутих компетентностей на основі *тестування й експертного висновку*, здійснених у закладах післядипломної педагогічної освіти як провідних центрах освіти дорослих в Україні.

Як наголошує вчений, *«на сьогодні заклади післядипломної педагогічної освіти мають найкращі серед усіх навчальних закладів передумови для поєднання у собі формальної (у курсовий період), інформальної (у міжкурсовий період) і неформальної післядипломної педагогічної освіти. Різні форми інноваційної післядипломної освіти: творчі майстерні, спілки й об'єднання вчителів, школи перспективного педагогічного досвіду та педагогічної майстерності тощо»*³⁶.

Безперечно, таке оцінювання неможливе без стандартів підвищення кваліфікації, узгоджених з Національною рамкою кваліфікацій та відповідними стандартами вищої освіти. А застосування в оцінюванні технологій і технічних систем відкритої освіти забезпечить справедливість, неупередженість результатів.

У ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України у цьому напрямі здійснюється системна робота. Зокрема, розроблено Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти (у частині підвищення кваліфікації фахівців системи освіти) (проект), Методичні рекомендації щодо розроблення освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

В останньому модуль визначено структурним елементом (одиницею) освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації керівних педагогічних і науково-педагогічних працівників. Для забезпечення гнучкості програм, різноманітності курсів підвищення кваліфікації – від традиційних до модульних, пролонгованих у часі, а також

³⁵ Conclusions of the Council and representatives of the governments of Member States meeting within the Council on common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning (2010). Council of the European Union [Електронний ресурс]. — URL : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

³⁶ Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в умовах цивілізаційних змін / В. В. Олійник // Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (22 трав. 2015 р., м. Київ). — Київ, 2015.

сконструйованих за індивідуальною освітньою траєкторією слухача – запропоновано його обсяг унормувати з урахуванням кредитів ЄКТС (зокрема обсяг одного навчального модуля встановлений у межах 30 год/1 кред. ЄКТС). Водночас визначено кількість обов'язкових модулів.

Такий підхід передбачає реалізацію положень Закону України «Про освіту» щодо свободи педагогічного працівника у виборі програм і форм навчання, щорічного підвищення його кваліфікації з накопиченням кредитів ЄКТС.

Ураховуючи те, що освітній ваучер за своєю будовою має форму чекової книжки, важливим, на нашу думку, є визначення так званої *вартості його одиниці* – чека у год/кредитах ЄКТС, а також *співвідношення між кількістю чеків*, призначених для опанування нормативної складової підвищення кваліфікації, та чеків на опанування варіативної складової.

Водночас, розроблення ефективних, унікальних індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням розширення кола виконавців і спектра програм підвищення кваліфікації потребує **педагогічного консалтингу та фасилітативного супроводу професійного вдосконалення** керівних і педагогічних кадрів освіти. І ці важливі новітні функції сьогодні можуть здійснювати саме заклади післядипломної педагогічної освіти.

Зазначені функції притаманні діяльності меганавчального закладу «Український відкритий університет післядипломної освіти», утвореного у складі консорціуму закладів ППО.

Суттєву *науково-методичну та фасилітативну підтримку керівним і педагогічним працівникам* як у процесі підвищення ними кваліфікації, так і в міжтестастійний період відіграють мережеві професійні спільноти, сформовані на основі нетворкінгової технології кафедрами Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» та персонально науково-педагогічними працівниками.

Ще одним відкритим ресурсом, спрямованим на розширення можливостей технології науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів в умовах неформальної освіти та становлення нової системи ППО у межах Українського відкритого університету післядипломної освіти, є *віртуальна кафедра андрагогіки* (Virtual Department of Andragogy) ЦІППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Діяльність цієї кафедри спрямовано на створення віртуального кластерного наукового співтовариства андрагогів для впровадження в практику формальної та неформальної післядипломної освіти новітніх методик і технологій навчання дорослих, підготовки висококваліфікованих фахівців для системи освіти дорослих, а також упровадження результатів досліджень у практичну діяльність інституцій післядипломної педагогічної освіти. Предметні профілі віртуальної кафедри андрагогіки такі: філософія освіти дорослих; історія формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти; інклюзивна освіта дорослих; методологія професійного розвитку андрагогів; науково-методичний супровід професійного розвитку андрагогів; моніторинг результатів професійного розвитку фахівців тощо. Цей електронний контент кафедри містить низку рубрик, що дає змогу використовувати їх в освітніх моделях курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду як єдиного андрагогічного циклу. Зокрема, це: «Web-клуб андрагогів: комунікація, розвиток, успіх», «Професійний розвиток педагога Нової української школи», «Цифровий сторітеллінг в освіті дорослих», «Психологія андрагогіки», «Креативні практики», «Освітні тренди», «Електронна бібліотека андрагога»,

«Медіаосвітня студія». Для надання консультативної та науково-методичної допомоги закладам ППО, кафедрам, викладачам, іншим структурам післядипломної освіти та недержавним організаціям з питань освіти дорослих в Україні у структурі віртуальної кафедри андрагогіки започатковано консультпункт.

Ще один аспект диверсифікаційних процесів стосується **накопичувальної системи** підвищення кваліфікації працівників освіти.

На основі перспективного зарубіжного та вітчизняного досвіду обґрунтовано й розроблено *Положення про підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів освіти за накопичувальною системою організації освітнього процесу у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*.

Під час розроблення зазначеного нормативного документа ми виходили з того, що *накопичувальна система організації освітнього процесу* – це сукупність взаємоузгоджених між собою змістових, організаційних і технологічних компонентів підвищення кваліфікації, що забезпечують конструювання індивідуальних освітніх траєкторій професійно-особистісного розвитку фахівців відповідно до власних потреб, рівня компетентності, темпів та умов навчання, їх реалізацію, визнання та додавання результатів.

Науковим підґрунтям для підвищення кваліфікації працівників освіти за накопичувальною системою послуговували такі основні *підходи*, як системний, синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний.

Важливими для організації освітнього процесу слухачів за накопичувальною системою визнано *принципи* неперервності; відкритої освіти; диверсифікації; модульності побудови змісту підвищення кваліфікації; європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС); відповідності змісту індивідуальним запитам і потребам особистості, рівню професійної компетентності тощо.

Підвищення кваліфікації здійснюється відповідно до орієнтовного переліку загальних і спеціальних компетентностей, що відповідає профілю компетентності працівників освіти та слугує основою для оцінювання/визнання результатів навчання.

До загальних компетентностей працівників освіти віднесено освітологічну та нормативно-правову компетентності.

Спеціальні (фахові, предметні, посадово-функціональні) компетентності містять управлінську, соціально-психологічну, науково-методичну, інноваційно-дослідницьку, інформаційно-комунікаційну компетентності та компетентність з інформальної освіти й професійно-особистісного розвитку.

Пріоритетом у процесі підвищення кваліфікації визнано опанування не менш як п'ять компетентностей вищезазначеного переліку загальним обсягом не менш як п'ять кредитів ЄКТС/150 годин. Саме компетентності покладено в основу модульної побудови змісту підвищення кваліфікації. З огляду на це, накопичувальна система може реагувати на зовнішні зміни.

Для втілення багатовекторності та персоніфікованості освітніх траєкторій працівників освіти у щорічному підвищенні кваліфікації за накопичувальною системою пропонуються такі *моделі*:

- поетапне (поступове) опанування не менш як п'ять компетентностей на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» та видача свідоцтва про підвищення кваліфікації встановленого зразка;
- опанування окремих компетентностей на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», що підтверджується відповідними сертифікатами;

- донавчання дистанційно на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» за наявності сертифікатів, що підтверджують опанування окремих компетентностей в інших закладах/установах/організаціях та видача свідоцтва про підвищення кваліфікації встановленого зразка;

- верифікація (визнання) у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» результатів опанування слухачами не менш як п'ять компетентностей в інших закладах/установах/організаціях, підтверджених відповідними сертифікатами, або шляхом інформальної освіти та видача свідоцтва про підвищення кваліфікації встановленого зразка.

Перші дві моделі здійснюються на основі короткострокових (модульних) програм, спрямованих на опанування/розвиток певної компетентності, і містять нормативну та вибірккову складові. Остання конструюється на основі вільного вибору змісту підвищення кваліфікації із числа запропонованих змістових модулів (тем) та/або спецкурсів щодо відповідної (обраної) компетентності.

Розроблення та реалізація слухачами індивідуальних траєкторій професійно-особистісного розвитку здійснюється за допомогою спеціального освітнього середовища на сайті ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», на якому розміщується інформація про короткострокові (модульні) програми та їх елементи, а також забезпечується доступ до навчальних матеріалів.

Особливості моделі донавчання дистанційно полягають у верифікації (визнанні) наданих слухачем сертифікатів, що підтверджують опанування окремих компетентностей в інших закладах/установах/організаціях, та виконанні й захисту випускної роботи за актуальною проблемою своєї професійної діяльності, результати якої демонструють рівень розвитку компетентностей, які опановуються слухачем.

Застосування моделі верифікації (визнання) підвищення кваліфікації пов'язане з професійним удосконаленням/самовдосконаленням фахівців у межах неформальної й інформальної освіти, яке здійснювалося у суб'єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб, що не мають відповідної ліцензії або акредитованої освітньої програми.

При цьому велике значення надається аналізу інформації, зазначеній у документах про участь фахівця у короткострокових програмах підвищення кваліфікації/професійного розвитку. Якщо в окремих або в усіх сертифікатах, наданих слухачами, не виявлено достатньої інформації або ж відсутні сертифікати щодо опанування окремих компетентностей, їхня верифікація (визнання) відбувається на основі результатів додаткових навчальних випробувань: практичних робіт, тестування тощо. Передбачено також можливість обміну сертифікатів, що підтверджують опанування не менш як п'ять компетентностей у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» або в інших закладах післядипломної освіти, які мають ліцензії на підвищення кваліфікації або акредитовані освітні програми, на свідоцтво про підвищення кваліфікації встановленого зразка без додаткових процедур і випробувань.

Реалізація підвищення кваліфікації за означеною системою створює відкритий простір для багатовекторного неперервного професійного вдосконалення працівника освіти, його мобільності.

Отже, розроблення та запровадження в Україні диверсифікованої системи неперервного підвищення кваліфікації на основі нової філософії та методологічних принципів відкритої освіти, урахування зарубіжного та вітчизняного досвіду, вимог міжнародних документів (Європейських принципів валідації неформальної й інформальної освіти, Європейських принципів забезпечення якості освіти та навчання,

Рекомендації до Європейської еталонної структури із забезпечення якості в професійній освіті та навчанні тощо), Національної рамки кваліфікації, стандартів підвищення кваліфікації дасть змогу більш повно задовольнити освітні потреби слухачів упродовж життя відповідно до їхньої індивідуальної траєкторії професійно-особистісного розвитку. Це забезпечить неперервність, гнучкість, мобільність і доступність професійного вдосконалення керівних і педагогічних працівників, досягнення стандартів якості освіти європейського зразка.

Загалом, диверсифікована система неперервного підвищення кваліфікації слугує основою для вирішення завдань як з підготовки працівників освіти щодо втілення освітніх реформ, так і з реформування системи післядипломної педагогічної освіти.

2.6. Сучасний парадигмальні координати дослідження відкритої післядипломної освіти

Дослідження освіти дорослих у «мережевому суспільстві» (network society) з усіма його якісними показниками та індексами («автоматизованістю», «інформатизованістю», «інтернетизованістю»), а спрямоване на вивчення механізмів подолання протистояння між Мережею та Я (М. Кастельс)^{1;2}. Потреба у подоланні означеного протистояння вимагає теоретичних розвідок щодо особливостей такої взаємодії, а відповідні концептуальні визначення мають містити й практичний аспект, зокрема для формального, неформального й інформального навчання дорослих у процесі відкритої післядипломної освіти («спеціалізованого вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду»)³. Аналізуючи теоретичний масив з андрагогіки^{4;5;6;7;8}, можна резюмувати, що всі дослідження в різних концепціях так чи інакше підкреслюють значущість не лише безперервності та наступності післядипломної освіти (перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю, стажування) в структурі освіти дорослих, а й використання у відкритій післядипломній освіті інноваційних технологій, які забезпечують застосування

¹ Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.

² Кастельс М. Информационное общество и государство благосостояния: финская модель / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Калинина, Ю. Подороги. — М. : Логос, 2002. — 219 с.

³ «Про вищу освіту»: закон України. Ст. 60. Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс] // Законодавство України. — Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

⁴ Подобед В. И. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики / В. И. Подобед, А. Е. Марон. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitiye-andragogiki-kak-oblasti-professionalno-pedagogicheskogo-znaniya-i-sotsialnoy-praktiki>. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.

⁵ Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. / науч. ред. В. И. Подобед ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. — Т. 4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн. 1: Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / А. Е. Марон [и др.]. — 216 с.

⁶ Олійник В. В. Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві / В. В. Олійник // Вища освіта України. — 2009. — № 4(35). — С. 24–34.

⁷ Подобед В. И. Образование взрослых в свете идей целостного развития человека (состояние и ориентиры исследований ИОВ РАО) / В. И. Подобед // Человек и образование. — 2009. — № 3(20). — С. 17–24.

⁸ Тонконогая Е. П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе / Е. П. Тонконогая // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 25–27.

мобільності фахівця для подолання протистояння між Мережею та Я для його професійного розвитку^{9; 10; 11}.

Загалом, освіта дорослих від самого моменту свого зародження своєрідно заломлювала й акумулювала в собі головні риси та тенденції філософської думки – духовно-інтелектуального клімату відповідного часу. Суспільно-економічні зрушення, що відбувалися у світі та в Україні у різні історичні періоди, супроводжувалися відповідними трансформаціями у системі пріоритетів і цінностей освіти дорослих.

Поява у 1830-ті рр. терміна «андрагогіка» викликала жваву дискусію серед учених. Опонентом ідеї вивчення і розвитку освіти дорослих виступив такий відомий філософ і педагог, як І. Герbart. Однак уже в другій половині ХІХ ст. з'являються публікації, у яких громадські діячі та мислителі, які безпосередньо беруть участь в організації різних форм просвітництва для народу (недільних та вечірніх шкіл, музеїв, бібліотек), висловлюють свої міркування про завдання і специфіку навчання дорослих на основі здобутого особистістю досвіду.

Історичні студії цієї проблеми доводять, що з середини 1830-х р. у більшості країн стихійно накопичувався досвід просвітництва дорослого населення, представників простого спричиненого бурхливим розвитком промисловості та соціальними перетвореннями^{12; 13; 14; 15; 16; 17; 9; 11}.

Наприкінці ХІХ ст. виокремлюється поняття «навчання дорослих» як самостійне явище. У цей період формування традицій у навчанні дорослих починають активно функціонувати відповідні інститути, з'являються яскраві особистості, які завдяки дослідницьким шуканням розширюють інтерпретації освіти дорослих, зокрема, данець Микола Гнунтвіг – організатор народних шкіл у Скандинавії.

На початку ХХ ст. проблематика навчання дорослих поступово вводиться ученими у контекст наук, які вивчають людину. З моменту заснування Американської Асоціації Освіти Дорослих (The American Association For Adult Education) (1926 р.) та реального фінансування досліджень і публікацій Нью-Йоркською Корпорацією Карнегі в освіті дорослих розрізняють два напрями досліджень. Перший напрям – «науковий» (the scientific stream), інший – «артистичний, або інтуїтивний / рефлексивний» (the artistic or intuitive /reflective stream) (поняття М. Ноулза)⁹ Науковий напрям намагається

⁹ Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. — 6th edition. — London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. — 378 p. — P. 36.

¹⁰ Sharples M., Taylor J., Vavoula G. *A Theory of Learning for the Mobile Age / The SAGE Handbook of E-learning Research*. — London : SAGE Publications Ltd, 2007.

¹¹ Tuross L. *Andragogika ogólna. Wydanie drugie rozszerzone*. — Warszawa : Wydawnictwo Akademiczne «Żak», 1999. — 470 s.

¹² Болтівець С. Пріоритетні напрями освіти дорослих в матеріалах ЮНЕСКО / С. Болтівець, Л. Сігаєва // *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. — 2003. — Вип. 3/4. — С. 160–164.

¹³ Вершловский С. Г. *Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский*. — СПб. : ПБАППО, 2008. — 155 с.

¹⁴ Кукуев А. И. Развитие теории образования взрослых в США как предпосылка появления андрагогики / А. И. Кукуев // *Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на Юге России*. — Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. — № 3/4. — С. 9–14.

¹⁵ Муковіз О. П. *Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія / О. П. Муковіз*. — Умань : Видав. Сочинський М. М., 2016. — 393 с.

¹⁶ Скрипник М. І. *Парадигмальні засади психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників / М. І. Скрипник // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ, 2005. — Вип. 14(27) ; голов. ред. В. В. Олійник. — Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2015. — 260 с. — С. 136–145.*

¹⁷ Faultisch P. (2003): *Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung*. München / Wien: Oldenburg; Jarvis P. *Adult education and lifelong learning*. 3rd edition. — Routledge Falmer, 2004.

відкрити знання за допомогою точного дослідження. Початок цьому напрямку було покладено Едвардом Л. Торндайком у праці «Учіння дорослих» («Adult Learning»). «Артистичний напрям», який намагається відкрити нові знання завдяки інтуїції та аналізу досвіду, цікавить те, як дорослі навчаються. Цього напрямку дослідження розпочинаються у 1926 р. публікацією книги Едуарда К. Ліндемана (Eduard C. Lindeman) «Значення освіти дорослих» («The Meaning of Adult Education»).

Однак системності дослідження теорії і практики навчання дорослих набувають лише в 1970-ті р., зокрема у праці М. Ш. Ноулза «Дорослий учень: покинутий вид» («The Adult Learner: A Neglected Species»), яка пережила шість видань¹⁸. Завдяки цим студіям помітно розширилося уявлення про предмет андрагогіки та було обґрунтовано наукові теорії освітніх концепцій навчання дорослих. В освіті дорослих розрізняють п'ять науково-теоретичних «основних позицій», які різнобічно обґрунтовують пожиттєву освіту: герменевтично-феноменологічна; емпірично-аналітична; критично-теоретична; конструктивістська; прагматична.

Осердя вітчизняних доробок із проблеми дослідження відкритої післядипломної освіти сформовано науковою школою дистанційного навчання та організації кредитно-модульної системи навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти академіка Віктора Олійника. Вихідні та засадничі ідеї означеної школи представлено в низці публікацій^{19; 20}, де розкрито головне: обґрунтовано й апробовано організаційно-методичну модель дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті; науково обґрунтовано доцільність і можливість застосування дистанційного навчання у післядипломній педагогічній освіті; створено нормативне та методичне забезпечення дистанційного навчання; сформовано його інформаційно-освітнє веб-середовище та ресурсна база на електронних носіях; упроваджено дистанційну, очно-дистанційну форми навчання в практичну діяльність обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Отже, розвідки проблем освіти дорослих у річищі світових і національних тенденцій, породжені суспільними запитами конкретного періоду, мали свої особливості та логіку внутрішнього розвитку, відмінні від досліджень доби становлення й обґрунтування проблеми. З'являється необхідність у створенні інформаційної бази для розвитку теорії та практики освіти дорослих в Україні²¹.

Сьогодні одним із основних суб'єктів організації освіти дорослих (пролонгованого процесу і результату розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому розвиваються здібності або підвищується професійна кваліфікація) на міжнародній арені є ЮНЕСКО (<http://www.unesco.org/new/ru/education/>). Загалом, склалися багаторівневі структури урядових і неурядових організацій, що функціонують у сфері освіти дорослих: на глобальному рівні (Міжнародна Рада з питань освіти дорослих); на континентальному рівню (Європейська Асоціація з освіти дорослих); на регіональному рівні (Північна Рада з освіти дорослих); на національному рівні (Рада з освіти дорослих

¹⁸ Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. — 6th edition. — London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. — 378 p. — P. 36.

¹⁹ Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих / В. В. Олійник // Управління освітою. — 2010. — № 1. — С. 4–7.

²⁰ Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 25–29.

²¹ Освіта дорослих: бібліографічний покажчик / упоряд. Л. Б. Лук'янова. — Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Українська асоціація освіти дорослих. — Київ : ДКС-Центр, 2016. — 144 с.

в окремо взятій країні). Міжнародна Рада з питань освіти дорослих (ICAE), Європейська Асоціація з питань освіти дорослих (EAEA), Азіатське Бюро з питань освіти дорослих (ASPBAE) та Інститут з питань Міжнародної співпраці німецької асоціації освіти дорослих (DVV) плідно працюють, досліджуючи різноманітні аспекти проблеми фінансування освіти дорослих.

Теоретичні дослідження у цій сфері знань здійснюються Інститутом ЮНЕСКО (Гамбург) та Міжнародним інститутом планування освіти (Париж). Серед провідних наукових центрів – Міжнародний інститут освіти (США); Швейцарська організація освіти дорослих; Міжнародний педагогічний центр (Франція); Національний інститут освіти дорослих (Велика Британія); Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина) та ін.

Радою Європи та урядами багатьох країн світу ухвалено низку нормативних документів, які регламентують навчання впродовж життя, зокрема: Звіт про конкретні цілі освіти та освітні системи (Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems)²², Загальноєвропейські рекомендації з питань оцінювання рівнів кваліфікації для навчання впродовж усього життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning)²³, Рекомендації ПАРЄ «Освіта поза навчальним закладом» (Non-formaleducation: Recommendation 1437)²⁴ тощо.

Отже, зазначені інституції освіти дорослих активно реагують на загальні тенденції трансформації сучасного суспільства: віртуалізацію суспільного буття й «переміщення» його в інформаційний та медіапростір. Дедалі помітніша семіотизація дійсності суттєво впливає і на професійний розвиток самостійної пізнавальної діяльності дорослого, адже засоби інформаційно-комунікаційних технологій за опосередкованої взаємодії (синхронно-асинхронно) під керівництвом викладач-тьютора, а змінюють стратегію і тактику післядипломного навчання.

Відповідно модернізується й дослідницьке поле розвідок проблем післядипломної освіти. В умовах формування нової філософії – філософії постмодернізму – здійснюються інтелектуальні пошуки співрозмірності теорії та практики навчання дорослих сучасній парадигмі філософствування. Беручи до уваги тенденції філософської думки щодо розроблення цієї проблематики, стає зрозумілим певний інтерес післядипломної освіти до системної рефлексії як цінної традиції освітніх надбань минулого, так і розвитку їх за нових умов у змінених ситуаціях^{25; 26; 27; 28}.

²² Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems [Електронний ресурс]. — URL : www.aic.lv/.../report%20on%20the%20concrete%20objectiv... — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

²³ The European Qualifications Frame work for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. — URL : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_en.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

²⁴ Non-formal education: Recommendation 1437: Author(s): Parliamentary Assembly. Origin – Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting) (see Doc. 8595, report of the Committee on Culture and Education, rapporteur : Mr Dumitrescu). Text adopted by the Assembly on 24 January 2000 (1stSitting) [Електронний ресурс]. — URL : <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762&lang=en>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

²⁵ Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2013. — № 4. — С. 5–9.

²⁶ Дем'яненко Н. Трансформація концепції освіти дорослих удругій половині XX – на початку XXI століття / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. — 2011. — № 2. — С. 59–65.

²⁷ Вершловский С. Г. Становление андрагоги как науки / С. Г. Вершловский // Педагогика : науч.-теорет. журнал Рос. акад. образования. — 2012. — № 5. — С. 35–44.

²⁸ Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 16–21.

Нині у системі післядипломної освіти України залишаються помітними виклики, пов'язані, по-перше, з необхідністю віднайти себе в європейському контексті на зламі ХХ–ХХІ століть, з урахуванням існування у ньому щонайменше двох різноспрямованих векторів концептуальної динаміки позитивної освіти: європейської та пострадянської^{29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37}. Легко простежити, що «відкриття світові» вітчизняної системи післядипломної освіти відбувається саме у рідчизні відбору між двома конкурентними парадигмами та подоланням пов'язаних з цим внутрішніх теоретико-методологічних суперечностей, організаційних, соціальних ускладнень.

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

По-третє, особливим викликом для післядипломної освіти стає зміни у методології дослідно-експериментальної роботи в умовах постнекласичного 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 проектного дослідження; по-четверте, наукові дослідження мають бути технологічними, реально втіленими у практику (нереалізований проект, нетехнологічна конструкція не можуть отримати підтримку держави та інших структур); по-п'яте, економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; по-шосте, корисність результатів.

У розрізі означеного особливо актуалізується проблема парадигмальних координат дослідження відкритої післядипломної освіти. Аналіз наукових джерел довів, що ця проблема в останні десятиліття є предметом активного наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних учених у розрізі андрагогічних засад підготовки кадрів у

²⁹ Горшкова В. В. Образование взрослых в контексте становления глобальной культуры / В. В. Горшкова // Человек и образование. — 2010. — № 3(24). — С. 9–13.

³⁰ Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и образование взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 13–15.

³¹ Марон А. Е. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 33–40.

³² Марон А. Е. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Человек и образование. — 2012. — № 2(31). — С. 27–31.

³³ Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Огієнко; Академія пед. наук України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ: АПН України. ІПООД, 2009. — 44 с.

³⁴ Огієнко О. І. Андрагогічна модель навчання: американський контекст: монографія / О. І. Огієнко, І. М. Литовченко. — Київ: ЦУЛ, 2014. — 234 с.

³⁵ Тимчук Л. І. Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Тимчук; Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. — Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаника, 2005. — 20 с.

³⁶ Тимчук Л. І. Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століття): монографія / Л. І. Тимчук. — Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. — 464 с.

³⁷ Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії / М. І. Скрипник // Проблеми освіти. — 2015. — С. 194–199.

системі післядипломної освіти. У літературі окреслено андрагогіку в руслі: методології освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Вершловський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); основних ідей і понять неперервної освіти (Б. Андрєєв, С. Болтівець, С. Вершловський, А. Владиславлев, В. Олійник, Л. Сергєєва, Л. Сігаєва, Г. Сухобська); теорії освіти дорослих (А. Даринський, В. Подобєд, К. Тонконога, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, А. Марон, П. Юнацкевич та ін.); інноваційного розвитку освіти дорослих у сучасних умовах (В. Подобєд, К. Тонконога); освіти дорослих як соціокультурного інституту розвитку людини й суспільства (В. Онушкін, О. Отич, Л. Лук'янова, В. Подобєд, А. Тасимова); науково-методичного забезпечення системи професійної та загальної освіти дорослих (М. Громкова, С. Змеєв, А. Марон та ін.); концептуальних положень щодо особливостей розвитку освіти дорослих в Україні та закордонних країнах на різних історичних етапах (С. Болтівець, Л. Вовк, П. Горностаєв, А. Даринський, П. Джарвіс, Є. Огарьов, Н. Побірченко та ін.).

Аналіз діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні та пострадянських країнах свідчить, що накопичено достатній досвід щодо розроблення й реалізації авторських інноваційних проєктів та концепцій розвитку післядипломної освіти як соціокультурного та гуманітарно-аксіологічного феномену (В. Воронцова, Р. Захаренкова). Що стосується досліджень проблем професійної діяльності викладача системи післядипломної педагогічної освіти, то його рефлексія здійснюється в контексті ефективності діяльності викладача вищої школи (Ю. Бабанський, В. Загвязінський, В. Сластьонін). Визначаючи ефективності діяльності викладача, вирізняють такі підходи: структурний – В. Сластьонін, Н. Удалов та ін.; функційний – Н. Кузьміна, Н. Левітов; системний – В. Беспалько, І. Блауберг, Б. Маркарян; динамічний – З. Єсарєва; особистісно орієнтований – К. Бондаревська та ін. Визначено наукову сутність післядипломної професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, зміст якої артикульований на розвиток здібностей до наукової творчості (В. Ледньов, Д. Фельдштейн та ін.).

Унаслідок ретельної рефлексії вітчизняної та закордонної психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що дослідники ґрунтовно вивчають закономірності та принципи навчання дорослих, оптимальні технології навчання, зіставляючи відомості з потребами економічного та соціокультурного комплексу, із потребами особистості.

Міцний фундамент дослідницьких пошуків сформовано такими науковими вітчизняними та закордонними здобутками:

- розроблено характеристику основних історико-компаративістських підходів до з'ясування значущості проблем неперервної освіти, специфікації в підвищенні кваліфікації;
- схарактеризовано закономірності, принципи андрагогіки як теорії та практики навчання дорослих, андрагогічне забезпечення інформатизації навчання і перепідготовки кадрів;
- класифіковано мотиви удосконалення професійної діяльності з урахуванням вікової динаміки та розроблено діагностичний інструментарій для вивчення впливу культурного середовища на динаміку мотивацій у сфері освіти дорослих;
- розроблено методіку аудиту систем управління закладами додаткової освіти дорослих та показники якості й ефективності економіко-управлінської підготовки кадрів;

- по уточнено поняття освіти дорослих (освіта дорослих (adult education); перманентна освіта (permanent education); пролонгована освіта (continuing education); освіта упродовж життя (lifelong learning); відновлювальна освіта (recurrent education); подальша освіта (further education); постдипломна освіта (postgraduate education); компенсаторне навчання (remedial education);
- систематизовано підходи до освіти дорослих у контексті різних форм соціальної нерівності та дискримінації, навчання інвалідів, жінок, безробітних, робітників, розкрито специфіку організації освітнього процесу у різних центрах (трудового навчання, історичних майстерень, мистецтва тощо);
- розроблено теорію і технологію комунікації у сфері відкритої освіти дорослих, розкрито особливості групової взаємодії у процесі навчання дорослих, а також технології модерації групового процесу;
- висловлено ідею про універсальний характер феномену пожиттєвої освіти та положення про своєрідність його імплементації в національні державні освітні доктрини;
- з'ясовано роль системи підвищення кваліфікації як соціокультурного регулятива професійної діяльності спеціаліста, описано методи та прийоми організації освітнього процесу;
- сформульовано низку положень щодо закономірностей та принципів проектування змісту підвищення кваліфікації спеціалістів в її функційному призначенні;
- запропоновано зразки методичного й технологічного втілення соціальних вимог у процес перепідготовки та підвищення кваліфікації, навчально-методичну документацію (програми, підручники та посібники), у діагностику та моніторинг якості й підвищення кваліфікації фахівців за різними моделями;
- фрагментарно описано об'єктивну потребу в експериментальній роботі в системі післядипломної освіти.

Формування сучасної освітньої парадигми розглянуто в працях Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кумаріна, В. Лутая, О. Петренко, В. Шадрікова, П. Щедровицького та ін.^{38; 39; 40; 40; 41}. Концепцію постнекласичної раціональності розроблено й проаналізовано закордонними та вітчизняними авторами В. Аршиновим, О. Вознюк, І. Добронравою, Є. Князевою, С. Курдюмовим, В. Стюпіним, Г. Хакеном та ін.^{41; 42; 43}.

Дослідницький поворот до вивчення освіти у «сітьовому суспільстві» (network society) є панівною тенденцією у західній теорії та практиці в таких аспектах: розвитку

³⁸ Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. — Казань : Центр инновац. технологий, 2000. — 608 с.

³⁹ Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.

⁴⁰ Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта / В. Кізіма // Освіта і управління. — 2007. — № 1. — С. 18–32.

⁴⁰ Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования / В. М. Розин. — М. : МОДЭК, 2007. — 576 с.

⁴¹ Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.

⁴² Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С. 7–10.

⁴³ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура : кол. Монография ; отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. — СПб. : Изд. дом «Мирь», 2009. — 672 с.

електронного навчання та оцінювання навчального супроводу для вищої освіти⁴⁴; розроблення інформаційної інфраструктури для підтримки програм наукових ступенів з погляду виявлення інформаційних та технологічних потреб⁴⁵; упровадження цифрових рольових ігор у класах вищої освіти для досягнення результатів навчання⁴⁶; дослідження віртуальних світів як педагогічних місць для вищої освіти⁴⁷; вивчення теорії трансформаційного навчання Мезірова для набуття віртуального викладацького досвіду інструкторів⁴⁸; використання віртуальних світів в електронному навчанні⁴⁹; побудова концептуальних моделей для віртуальних вищих навчальних закладів та ілюстрація прикладів дослідницьких віртуальних навчальних закладів^{50; 51}; опис найкращих практик у навчанні К-3 онлайн (аналіз змісту дистанційної освіти журналів, блогів і в електронному вигляді документованих досліджень)⁵² тощо.

Головним лейтмотивом у західних дослідженнях із цієї проблематики є питання вже не технологічної підтримки, аналізу потенціалу інструментів у віртуальному освітньому просторі, а інтеграція технологій у контексті змісту та навчальної практики (TPCK; e-TPCK)⁵³, тобто мова йде про новий напрям – когнітивного розуміння складних взаємодій між вмістом, педагогікою, учнями та технологіями, що сприятиме успішній інтеграції кількох технологій у навчанні.

Щодо освіти дорослих та післядипломної освіти як її складника, це знаходить прояв у розширенні меж Е-андрагогіки, насичення її освітньо-культурними смислами міждисциплінарних досліджень із медицини й вивчення особливостей віртуального пацієнта^{54; 55; 56}, охорони праці, етнографічного та дискурсного аналізу педагогічних

⁴⁴ McClelland, Robert James. *Evolving e-learning: contributions and evaluations of the learning blend for higher education* / McClelland, Robert James : Ph.D. — Liverpool John Moores University, 2008 [Електронний ресурс]. — URL : <http://researchonline.ljmu.ac.uk/5922/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

⁴⁵ Abd Wahab, Alawiyah. *Designing an information infrastructure to support research degree programmes: identifying information and technology needs* [Електронний ресурс] / Abd Wahab, Alawiyah. — Newcastle University, 2016. — URL : <http://hdl.handle.net/10443/3149>. — Дата звернення: 15.05.2018. — Назва з екрана.

⁴⁶ Thong L. P. *Implementation of digital role-playing games in higher education classrooms to accomplish learning outcomes* / L. P. Thong : Ph.D. — Coventry University, 2016. [Електронний ресурс]. — URL : <https://curve.coventry.ac.uk/open/items/ac8c145b-f791-4d73-9c52-6393b2bff844/1/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

⁴⁷ Irving L. *Virtual worlds as pedagogical places: experiences of higher education academics* / L. Irving. — Deakin University, 2016. — URL : <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30088534>. — Дата звернення: 26.03.2018. — Назва з екрана.

⁴⁸ Dhillia, Sarah Jean. *Using Mezirow's Transformative Learning Theory to understand online instructors' construction of the virtual teaching experience*. Degree: EdD, Education, 2016, Boston University [Electronic resource]. — URL : <http://hdl.handle.net/2144/17109>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

⁴⁹ Ταψής, Νικόλαος. *Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης: η χρήση ειδικών κόσμων στην ηλεκτρονική μάθηση*. Degree: 2012, University of the Aegean; Πανεπιστήμιο Αιγαίου [Електронний ресурс]. — URL : <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29103>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

⁵⁰ *Conceptual Models for Virtual High Schools*: by Purdy, Luke D. ; University of Louisiana at Lafayette, 2016. — P. 160.

⁵¹ *Virtual Early College High Schools: An Exploratory Case Study*: by Younts, Pauline M., Ed.D. ; The George Washington University, 2016. — P. 154.

⁵² *Best practices in teaching K-3 online: A content analysis of distance education journals, blogs, and electronically-documented surveys*: by Darnell, Nikosi, Ph.D., Texas Woman's University, 2013. — P. 219.

⁵³ *Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK): An Educational Landscape for Tertiary Science Faculty*: by Lavadia, Linda, Ed.D., Concordia University Irvine, 2017. — P. 221.

⁵⁴ *Evaluating the Effectiveness of Virtual Patients to Promote Clinical Reasoning*: by Wilson, Jacqueline I., Ed.D., Northcentral University, 2011. — P. 188. [Електронний ресурс]. — URL : <https://pqdtpopen.proquest.com/doc/880573364.html?FMT...> — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

⁵⁵ Angeli C., & Valanides N. (2009). *Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. *Computers and Education*, 52(1). — P. 154–168.

⁵⁶ *What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?* [Електронний ресурс]. — URL : https://www.researchgate.net/.../321505356_What_is_Techn. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

практик^{57; 58}, де завдяки віртуальному освітньому простору й часу в латентному і неприхованому інтеркультурному когнітивному діалозі взаємодіють ключові сфери: мислення і знання суб'єктів та їхні пізнавальні дії.

Попри вагомій успіхи вчених у цій галузі, перспективні напрями досліджень теорії та практики відкритої післядипломної освіти в умовах суспільно-економічних зрушень та відповідних духовно-інтелектуальних пошуків епохи належним чином не потрактовано.

Визначення парадигмального ядра, що орієнтує освітню науку й практику, є базовим питанням. Хоча генез астудійованої проблеми охоплює щонайменше три останні десятиліття, звернімося переважно до запитів і рішень, зумовлених нашою сьогодишньою ситуацією, зокрема станом методології педагогічної реальності. Лише наголосимо, що введення цього терміна пов'язують з німецьким філософом позитивістом Г. Бергманом (1840–1904), який запропонував поняття «парадигма» для характеристики нормативної методології. Широко поширив цей термін американський фізик та історик Т. Кун (1922–1904) у праці «Структура наукових революцій» (1962). Т. Кун запропонував свою систему понять, яка описувала теорію наукових революцій. У середині цієї системи найважливіше місце учений відвів парадигмі: «Під парадигмами я маю на увазі визнані всіма науковими досягненнями, які протягом певного часу дають модель постановки проблем і їхніх рішень науковому співтовариству»⁵⁹. Зміна парадигми – це наукова революція, якій передують такі етапи: допарадигмальний; власне, парадигмальний (так звані ненормальні науки); криза нормальної науки («екстраординарна наука»); наукова революція, що полягає у зміні парадигм.

Парадигму необхідно розглядати не просто провідною теорією, а частиною цілого світогляду, у якому вона існує разом з усіма висновками, досягнутими завдяки цій парадигмі. Таким чином, парадигму варто визначати як найвищу категорію стосовно інших категорій наукового пізнання.

К. Платонов розглядає парадигму як систему основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організовується дослідницька практика вчених у певній галузі знань (дисципліні) в певний історичний період⁶⁰. Сутність педагогічної парадигми більшістю дослідників висвітлюється як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти. Зрозуміло, що це поняття зберігає усі суттєві ознаки більш загального поняття, такого, як «наукова парадигма», але має і відповідні відмінності.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що в теорії та практиці сучасної освіти існують різні типи парадигм⁶¹, зокрема, кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає певна, лише їй притаманна педагогічна парадигма. Учені-педагоги розглядають таку класифікацію освітніх парадигм: авторитарно-імперативна та

⁵⁷ Williams H. J. Postgraduate perspectives of distance e-learning: a qualitative case study of online distance learning in occupational safety and health [Електронний ресурс] / H. J. Williams: Ph.D. — University of Salford, 2004. — URL : <http://usir.salford.ac.uk/2177/>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

⁵⁸ Pedagogical practices in a virtual world: An ethnographic and discourse analysis approach by Stoerger, Sharon M., Ph.D., Indiana University, 2010. — Р. 246. [Електронний ресурс]. — URL : <https://pqdtopen.proquest.com/doc/598291359.html?FMT...> — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

⁵⁹ Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун ; пер. з англ. О. Васильєва. — Київ : Port-Royal, 2001. — С. 11. — Режим доступу <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn.htm>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁶⁰ Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие / К. К. Платонов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Высш. шк., 1984. — С. 89.

⁶¹ Савотина Н. А. Понятие парадигма и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. — 2011. — № 10. — С. 3–11.

гуманна (Ш. Амонашвілі); когнітивна та особистісна (Є. Ямбург); педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова); авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигми (Г. Корнетов); ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н. Розов); консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагансоев); консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька); функціоналістична, гуманістична та езотерична (Б. Родіонов і А. Татур); природознавча, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О. Прікот).

Існування розмаїття освітніх парадигм В. Краєвський пояснює тим, що термін «парадигма», як данина моді, прийшов на зміну терміну «педагогіка» у контексті: гуманна педагогіка, педагогіка середовища, педагогіка розвитку тощо⁶². Домінантою гуманістичної парадигми освіти є цінність людського існування, свобода і суверенність прав кожної людини (особистості) та її гідність. Як зазначає І. Бех, «...ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство..., однак нині загальна ейфорія, пов'язана з цією проблематикою, змінилася глибоким її осмисленням, розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу»⁶³.

Для аналізу цього слід здійснити принаймні короткий екскурс щодо загальних тенденцій розвитку гуманітаристики останніх десятиріч. Дослідники виокремлюють три етапи⁶⁴. «Останню третину ХХ ст. відзначає низка теоретико-методологічних «поворотів», найбільш помітних у методології соціальних та гуманітарних наук. Серед таких можна зазначити: другу хвилю лінгвістичного повороту та семіотичний поворот, що сягають корінням праць Л. Вітгенштайна, Ч. Пірса, Ф. де Сосюра, Г. Фреге, Ч. Мориса; комунікативний поворот, точкою відліку якого можна вважати праці Ю. Габермаса, К.-О. Апеля, Н. Лумана, та поворот дискурсивний, який, завдяки усвідомленню ролі комунікації, з кінця 1960-х р. стає, так би мовити, уточненням повороту лінгвістичного; нарративний поворот, що постає у працях А. Данто, Г. Вайта, Ф. Анкерсмита, Дж. Гріфіна та інших, унаслідок якого роль універсального об'єкта гуманітарних досліджень приписують нарративу як специфічній формі дискурсу; прагматичний, підґрунтям якого стає американський прагматизм Ч. Пірса та розділення Ч. Морисом семіотики на семантику, синтактику та прагматику, як поворот від проблематики свідомості до проблематики дії; герменевтичний (за визначенням Д. Гоя, 1993), або інтерпретативний (за визначенням Д. Бахманн-Медик, 2006), що можна пов'язати з іменами М. Гайдегера, Г.-Г. Гадамера, Ж.-П. Нансі, Ж.-П. Дерида, П. Рикера; когнітивний, пов'язаний з іменами Дж. Брунера, Дж. Мілера, У. Найсера, Ж. Піаже, А. Ньюела, Г. Саймона, як спроба розглянути діяльність людини за тими самими принципами, що й роботу автомата (комп'ютера); пікторальний (за визначенням Дж. Мітчела, 1992), чи іконічний (за визначенням Г. Бьома, 1994), як поворот у пошуках засадової ролі у формуванні реальності від мови до візуального образу, символу; медіальний (Р. Марґрайтер, 1997) як визнання того, що будь-які граничні засади конститування реальності — мова, образ, комунікація тощо — мають медіальну основу, адже все, що є даним людині у сприйнятті, є даним їй через певні засоби — медіа; просторовий (термін Е. Сойа, 1989), що сягає корінням праць

⁶² Краєвський В. В. Парад парадигм. Освіта. (Україна – ХХІ століття) / В. В. Краєвський. — Київ : Рад. шк., 1994. — 61 с.

⁶³ Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 28.

⁶⁴ Ясна І. (Пост)сучасні соціальні конфлікти: спроби концептуалізації / І. Ясна // Філософська думка. — 2016. — № 4. — С. 104–117.

М. де Серто, Ф. Броделя, Р. Козелека та не лише вводить поняття простору, ландшафту, топології до царини постійного інтересу як гуманітарних, так і природничих наук, а й концептуалізує простір не як об'єктивну»⁶⁵.

Такі повороти актуалізують проблему культури, мови, знакових систем, систем візуальних образів, комунікативних актів тощо. Тобто йдеться про перехід «від дослідження безпосередньо спостережуваного до того, що безпосередньо не спостережуване, від стабільного до плінного, від даного до сконструйованого»⁶⁵. Використання постнекласичної методології дає змогу проаналізувати післядипломну освіту як складну систему з урахуванням нелінійних процесів, притаманних як суспільству, так і, власне, системі. Нелінійне мислення трактує освіту загалом як актуалізацію творчого потенціалу педагогічного процесу, вільного від обмежень, характерних для класичної освітньо-виховної парадигми. Постнекласична парадигма освіти спирається на принципово новий образ людини та її місце у світі. Ідеться про відмову від орієнтації на людину загалом (абстрактного розуміння) та надання переваги індивідуально-неповторному в кожній особистості⁶⁶. Звідси актуалізація педагогіки партнерства, інтерактивних технологій, становлення інноваційного навчання, інтерес до просторової та подієвої проблематики у віртуальному освітньому просторі формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти, формування педагогічної інноватики тощо.

На постнекласичному етапі розвитку науки зникає розмежування окремих наук, провідними стають міждисциплінарні дослідження і проблемно-орієнтовані форми дослідницької діяльності⁶⁷. Постмодерністська, постнекласична парадигма освіти орієнтується на інтеграцію різних парадигмальних підходів в освіті⁶⁸. На переконання С. Гончаренка та В. Кушніра, із позицій «філософії XXI століття ... сучасна методологія розуміння і сприймання педагогічного процесу як наука майбутнього може уявлятися мозаїкою теорій і моделей...»⁶⁹.

Розгортаючи свої доведення, підкреслимо основні положення:

1. Парадигма – це провідна теорія науки (базовий підхід) та вища (стосовно інших) категорія наукового пізнання, заснована на бінарних опозиціях, прийнята як зразок постановки та розв'язання проблем протягом визначеного історичного періоду, фіксована в підручниках, наукових працях і визнана науковою спільнотою, незалежно від галузі знань.

2. У межах парадигми можуть висуватися кілька теорій, концепцій. Концепція – система концептів (наукових понять, виокремлених як значущих), обґрунтована у наукових ідеях (положеннях, постулатах, законах, гіпотезах). У цьому випадку парадигма виступає як система концепцій.

⁶⁵ Ясна І. (Пост)сучасні соціальні конфлікти: спроби концептуалізації / І. Ясна // Філософська думка. — 2016. — № 4. — С. 104–117.

⁶⁶ Постнекласична парадигма освіти й виховання: теоретичний аналіз / О. Б. Петренко // Інноватика у вихованні. — 2016. — Вип. 3. — С. 40–49. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_6. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.

⁶⁷ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура : кол. Монография ; отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. — СПб. : Изд. дом «Миръ», 2009. — 672 с.

⁶⁸ Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта / В. Кізіма // Освіта і управління. — 2007. — № 1. — С. 18–32.

⁶⁹ Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. — 2005. — № 1. — С. 2.

3. У межах парадигми можуть існувати різноманітні парадигмальні моделі, представники яких не відрізняються єдністю поглядів.

4. Статус парадигми визначається за основними критеріями: бінарністю; цільовою визначеністю, часовою тривалістю та прийняттям як еталона, фіксацією у працях, науковою перспективністю.

5. Науковий потенціал парадигми полягає у тому, що вона може використовуватися як діагностика стану проблеми, визначати тенденції розвитку.

6. Постнекласичне розуміння світу й людини у світі характеризується зростанням рефлексії вчених над цінностями й смисловими контекстами людського буття. Постнекласична наука характеризується виникненням такого типу наукової раціональності, який поєднує науки про природу й науки про дух.

У сучасній науковій картині світу колишні типи раціональності не заперечують одне одного, натомість розподіляють між собою сфери впливу. Залежно від дослідницьких задач та ж сама реальність може бути розглянута з різних позицій і виступити предметом освоєння за допомогою різних типів раціональності; у цих умовах вирішальне значення мають ті культурні й ціннісно-смислові контексти, з якими суб'єкт співвідносить реальність, яка ним пізнається й розуміється⁷⁰.

Парадигмальне ядро експериментальних досліджень проблем післядипломної освіти, на нашу думку, може концептуалізуватися через діалектичну єдність *онтологічної, гносеологічної, аксіологічної, праксеологічної* підсистем. Конкретизуймо постнекласичний горизонт напрямів дослідження кожної підсистеми.

Разом із філософами, істориками, соціологами *онтологічна* підсистема експериментальних досліджень потребує осмислення буття особистості дорослого в динамічному соціокультурному, професійному середовищі. Онтологічна підсистема передбачає:

- аналіз взаємодії післядипломної освіти з іншими відкритими соціокультурними системами (бізнес-школами, музеями, народними університетами, бібліотеками, дозвіллям), їх вплив на розвиток особистості дорослого;
- розгляд основних тенденцій освітньої політики у сфері післядипломної освіти;
- вивчення психолого-педагогічних аспектів навчання дорослих;
- філософсько-концептуальні засади управління післядипломною освітою;
- концептуальне вивчення освіти соціальнонезахищених груп населення у контексті теорії та практики навчання дорослих;
- окреслення стратегії розвитку післядипломної освіти в системі освіти дорослих.

Головне — дослідження післядипломної освіти як *відкритого простору*, коли простір, насамперед освітньо-культурологічний, постає не як даність, а як конструкт, конституюваний у відповідних практиках самостійної діяльності дорослого засобами інформаційно-комунікаційних технологій. З поширенням глобальних засобів масової інформації та комунікації ареною розгортання досліджень із проблематики післядипломної освіти стає віртуальний, медійний, інформаційний освітньо-культурологічний простір формальної, інформальної та неформальної освіти дорослих.

⁷⁰ Знаков В. В. Субъект, личность и психология человеческого бытия / В. В. Знаков ; под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 383 с.

Аксіологічна підсистема експериментальних досліджень містить аналіз цільових і ціннісних вимірів відкритої післядипломної освіти і пов'язана з обґрунтуванням цілепокладання. Така підсистема експериментальних досліджень може містити:

- цілі та цінності дорослого в полікультурному середовищі;
- моральний розвиток дорослого у процесі неперервної освіти;
- аналіз цілей післядипломної освіти;
- розвиток професіоналізму андрагога;
- модель підготовки професіонала в контексті соціокультурної орієнтованої методики;
- прогнозування напрямів формування змісту навчання дорослих.

Віртуальний простір функціонування відкритої післядипломної освіти – це *простір дискурсивний*, де процес смислотворення суб'єктів освіти відбувається завдяки інтерсуб'єктивному діалогу (полілогу). Аналіз дискурсу дає змогу врахувати цільові орієнтири суб'єктів відкритої післядипломної освіти, що розгортаються в комунікативному процесі, окрім цього завдяки зіткненню різних сім'юсфер – розкрити й ціннісні виміри суб'єктів освітньої взаємодії.

Пізнавальна підсистема експериментальних досліджень гносеологічно, логіко-методологічно обґрунтовує структурно-змістовий аспект відкритої післядипломної освіти. Пріоритетним у цьому аспекті є:

- інтеграція знань, технологій, педагогічного змісту (TPCK; e-TPCK);
- сучасне термінознавство післядипломної освіти;
- з'ясування способів підвищення ефективності витрат на післядипломну освіту в межах освіти дорослих;
- розроблення міжнародної системи визнання і сертифікації формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти;
- закономірності та принципи проектування змісту навчання дорослих на основі TPCK;
- з'ясування того, які науки, дисципліни та інтегративні підходи мають становити основу для розроблення змістових засад навчання дорослих;
- розроблення експериментального стандарту професійного вдосконалення дорослого;
- виділення навчальних елементів розроблення змісту та структури навчальних модулів для підвищення кваліфікації спеціаліста.

Для цього варто, насамперед, у дослідженнях пізнавальної підсистеми переформулювати дихотомію як протиставлення між Мережею та Я (М. Кастельс)^{71; 72}, з яким пов'язують віртуальний світ, та форми знання окремих (емпіричних і точних) наук, які засвоює особистість у процесі післядипломної освіти. Віртуальна післядипломна освіта має перебувати поза цим однозначним співвіднесенням, оскільки має ознаки *когнітивістики*, можливості та потреби якої в сучасному культурно-освітньому вимірі мають слугувати для вивчення компетенцій викладачів-андрагогів у їхній інтеграції технології в конструкти педагогічної практики й зміст особистісно орієнтованого навчання.

⁷¹ Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.

⁷² Кастельс М. Информационное общество и государство благосостояния: финская модель / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Калинина, Ю. Подороги. — М. : Логос, 2002. — 219 с.

Практичні аспекти підготовки – *праксеологічна* підсистема досліджень, що містить:

- формування готовності дорослого до адаптації і дій у сучасному віртуальному просторі-часі;
- перцептивний досвід діяльності суб'єктів віртуального освітнього процесу;
- створення системи підготовки й перепідготовки викладачів-андрагогів для роботи з дорослими;
- можливості мобільного навчання у відкритій післядипломній освіті;
- медичне просвітництво у системі післядипломної освіти;
- економічна післядипломна освіта дорослих;
- підготовка дорослого до інтерактивної комунікативної взаємодії;
- органічне поєднання практичної й теоретичної підготовки дорослого;
- діагностика та моніторинг якості навчання дорослого.

Праксеологічна підсистема сутнісно спрямовується на дослідження віртуальної *навчальної дії* суб'єктів, де поєднуються сприйняття та інтерпретація освітнього матеріалу. Завдяки практичним імпліцитним діям, які здійснюють суб'єкти віртуальної післядипломної освіти, конституюються та регулюються такі навчальні дії як механізми реалізації неперервності та глибини освіти.

У межах названої парадигми, виходячи саме з її характеру, продемонструємо авторський погляд на значущість онлайн інструментів (зокрема, Е-дошки. – Режим доступу: https://ru.padlet.com/marina_scripnik/m5bejshs44e1) для підготовки викладача-андрагога до розроблення авторського курсу. В Е-дошці вміщено інформацію про результати експертизи навчально-методичного забезпечення освітнього процесу на курсах ПК викладачами кафедри філософії і освіти дорослих, що рубриковано в таких позиціях: 1. Мета експертизи та актуальні орієнтири для аналізу навчально-методичного забезпечення освітнього процесу курсів ПК на 2018 р. 2. Етапи та методи проведення експертизи. 3. Критерії, за якими здійснювалася експертиза навчально-методичного забезпечення. 4. Результати анкетування викладачів і слухачів. 5. Висновки: які бар'єри перешкоджають? Які зміни повинні зменшити ці бар'єри? Як можуть відбутися такі зміни? 6. Пропоновано авторський матеріал для самоосвіти з проблеми розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. 7. Вміщено освітні матеріали для аспірантів, зокрема: Скрипник М. І. Творча майстерня молодого науковця. Частина 3. Методологічні вимоги до наукової роботи: інтерпретації & глоси: робочий зошит із дисципліни вільного вибору навчального плану І курсу підготовки аспірантів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». 8. У відеотеці вміщено закордонний досвід розроблення різних курсів для педагогів (за матеріалами Інтернет-ресурсу). 9. Падано приклад розроблення авторських уроків на платформі Інституту tes, TES Global, Лондон, зареєстрованого в Англії та Уельсі <https://www.tes.com/my-resources/lessons/dhJZp2FY9iBhsA/edit>.

Отже, окреслені вище підсистеми не конкурують, а методологічно взаємодіють. Досліджуючи методологію як багаторівневе утворення, на верхніх поверххах якого розміщено філософську методологію, потім – загальнонаукову, а на нижчому рівні методологію галузевих видів наук, підсумовуємо, що єдність онтологічної (буттєвої), ціннісної, пізнавальної та практичної підсистеми формує філософську методологію, тобто макрорівень вивчення й аналізу відкритої післядипломної освіти. На загальнонауковому (андрагогічному) рівні, мезорівні досліджують особливості

навчання дорослих за професійною сферою. Нижчий мікрорівень спрямовує дослідження за фахом.

Завдяки актуальним дослідженням було здійснено пошук сучасних вимірів раціональності, окреслено пріоритети парадигмальних координат дослідження відкритої післядипломної освіти. Світ «мережевого суспільства» (network society), який є сутнісно вищим за інформаційне, оскільки крім усіх ознак інформаційного, йому властиві кластеризація груп користувачів за певними критеріями й отримання на їх підставі певних не тільки інформаційних, а й економіко-політичних, культурно-освітніх та інших переваг, принципово змінює освіту й освітній простір, створює умови для професійного розвитку особистості в не поодиноких предметностях, а завдяки системі предметностей, що інтегруються у віртуальних освітніх курсах. Різноманітність трактувань теорій сучасного суспільства («інформаційне», або «постіндустріальне», «суспільство знань», або «мережеве суспільство»), репрезентованих постнекласичним етапом розвитку науки, доводить, що дослідження сучасної парадигми експериментальних досліджень як діалектичної єдності чотирьох основних підсистем (буттєвої, ціннісної, пізнавальної та практичної) увиразнює системний пізнавальний ланцюг інтегрованих дослідницьких пошуків прогресу післядипломної освіти в просторі – часі – дискурсі – грі – дії, де маємо шукати відповіді на запитання сучасності та перспективності вітчизняної відкритої післядипломної освіти.

2.7. Управління впровадженням духовно-морального компонента відкритої освіти

Забезпечення якості надання освітніх послуг в умовах відкритої освіти є найактуальнішим питанням сьогодення. З кожним роком в Україні поступово відроджується система професійної духовної освіти, яка, у свою чергу, працює на забезпечення ефективного впровадження духовно-морального компонента в систему вищої освіти України^{1; 2}. Президент України 2 липня 2015 р. підписав Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів», надавши таким чином релігійним організаціям право виступати суб'єктами заснування загальноосвітніх «світських», а не лише духовних, навчальних закладів різного рівня.

Зазначений Закон носить революційний характер у контексті подолання наслідків тоталітарної радянської політики щодо релігії та церкви й розбудови державно-конфесійних відносин на принципово нових демократичних засадах. Так, передбачено внесення змін до законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту» та «Про вищу освіту» з метою надання релігійним організаціям, відповідно, права створювати дошкільні, середні, професійно-технічні, позашкільні та вищі навчальні заклади. Крім того, на законодавчому рівні розкрито поняття «науковий характер освіти» та її світський характер, які до цього не виправдано вважалися практично синонімами базового поняття «освіта», що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і

¹ «Про свободу совісті та релігійні організації»: закон України // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. — Київ, 2014. — С. 8.

² «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів»: закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2015. — № 31, ст. 294. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

духовних цінностей, і є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини».

Аналіз досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати про ґрунтовне вивчення сутності навчального процесу і умов, які забезпечують його цілісність (О. Андрущенко, В. Безпалько, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Ільїн, О. Савченко, М. Ярмаченко); особливостей формування змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, П. Ставський, М. Шкіль); проблем активізації самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається (М. Євтух, О. Вербицький, І. Зімняя, В. Козаков, І. Лернер, В. Маслов, В. Олійник); причин удосконалення методів навчання (О. Алексюк, В. Бондар); оптимізації та інформатизації процесу навчання (Ю. Биков, Л. Ляхоцька, З. Рябова).

На сучасному етапі управління професійною підготовкою майбутнього викладача християнської педагогіки в Університеті менеджменту освіти, яке покликане забезпечити його здатність кваліфіковано реалізовувати у своїй діяльності професійні завдання, визначено освітньою програмою зі спеціалізації «Християнська педагогіка». Виконання цих завдань залежатиме від того, наскільки ефективним буде управління процесом професійного становлення майбутнього фахівця, що, у свою чергу, сприятиме його успішній адаптації до умов навчання та життєдіяльності у ЗВО^{3: 4}.

Окремі проблеми такого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів християнської педагогіки знайшли своє відображення в публікаціях М. Євтуха, В. Жуковського, А. Москальової, В. Олійника, З. Рябової, Ю. Решетнікова, Л. Філіпович, в яких зазначається про необхідність детального вивчення питань взаємодії релігії та освіти, управління професійною підготовкою майбутнього викладача християнської педагогіки в Навчально-науковому інституті менеджменту та психології.

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. Релігійне наповнення педагогічних ідей та причетність Церкви чи релігійних організацій до освітньо-виховної діяльності — питання не сьогоднішнього⁵. Воно має глибокі історичні корені. Одним із напрямів культурницької діяльності Православної Церкви в Україні була її освітня діяльність. Вона проявлялась у створенні великої кількості освітніх закладів. Саме школи граматики, церковно-парафіяльні школи, бурси та духовні семінарії колись відкрили шлях у світ знань для більшості незаможних українців. Враховуючи той факт, що сьогодні 71% українців заявляє про свою віросповідність, можемо констатувати, що наявність самої релігії передбачає і необхідність релігійної освіти.

Передусім зазначимо, що представники світської науки виступають за обов'язкове викладання релігієзнавчих, релігійно-пізнавальних дисциплін у всіх навчальних закладах. Одночасно, за даними Центру Разумкова, наприкінці 2003 р. лише 30% українців вважали, що вивчення релігієзнавства має бути обов'язковим предметом, 52,1% респондентів висловилися за добровільне вивчення цієї

³ Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁴ Гриньова М. В. Проект підготовки магістра напряму «Педагогічна освіта» спеціальності «Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтав. пед. ун-ту / М. В. Гриньова // Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру : зб. матер. III Покровських Міжнар. місіонерсько-просвіт. читань (26–28 жовт. 2010 р.). — Полтава : АСМІ, 2010. — С. 24–31.

⁵ «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів» : закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2015. — № 31, ст. 294. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

дисципліни, а 17,9% були проти або ж вагалися з відповіддю. Подібне ставлення громадян України спостерігаємо і щодо обов'язкового вивчення Закону Божого. Тут їхні голоси розподілились, відповідно 25,8%, 50,3% та 23,9%⁶.

Враховуючи вищенаведені дані та поліконфесійний характер українського суспільства, пошуки оптимального рішення щодо поєднання світської та релігійної освіти дещо ускладнюються. Соціальним тлом освіти виступають віруючі різних конфесій, які навчають і які навчаються, внаслідок чого обмінюються знаннями, інформацією, досвідом. У процесі пошуку здорового компромісу представники релігійних організацій іноді чують з боку деяких світських науковців виключно звинувачення у клерикалізації навчально-виховного процесу в системі державної освіти.

Саме тому для нас важливий досвід інших країн, котрі на різних етапах своєї історії вирішували подібні проблеми. За наявності принципу відокремлення церкви від держави в більшості європейських країн у державних загальноосвітніх школах викладаються дисципліни релігійного змісту. Право на навчання релігії закріплено в конституціях багатьох європейських країн (Італія, Іспанія, Німеччина, Польща та ін.), так само як і право засновувати приватні школи. При цьому свобода навчання релігії підтверджується ст. 2 Першого протоколу Європейської Конвенції з прав людини.

У багатьох країнах немає різниці у правовому статусі релігійних і нерелігійних шкіл; в інших країнах засновані церквами школи користуються привілеями, що забезпечують їм права публічних шкіл і фінансову підтримку з боку держави. Часом відносини між владою й релігійними школами мають контрактний характер (Франція, Іспанія), або держави прирівнюють релігійні школи до публічних (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Італія, Словаччина). Наприклад, згідно з конкордатом між Австрією й Апостольською столицею, всі католицькі школи отримують той же статус, що й школи публічні. І це положення поширюється на школи, створені всіма визнаними церквами (набуття такого статусу в Австрії обумовлено 20-річним випробувальним терміном і числом віруючих, яке має бути не менше, ніж 2% населення країни)⁷.

Досвід демократичних держав свідчить про те, що право громадян на релігійну освіту незаперечне, закріплене в конституціях багатьох країн, не суперечить загальній світськості освіти в цих країнах. Право на релігійну освіту є невід'ємним правом учнів на доступ до інформації і правом на вивчення саме свого віросповідання. Згідно із Загальною декларацією прав людини (ст. 18; 26) й іншими міжнародними деклараціями, конвенціями введення релігійної освіти не суперечить світському характерові й нашої освіти.

Частина перша статті 18 Закону України «Про освіту» зазначає, що заклади освіти створюються органами державної виконавчої влади й органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами, організаціями незалежно від форм власності, громадянами відповідно до соціально-економічних, національних, культурно-освітніх потреб за наявності необхідної матеріально-технічної, науково-методичної бази, педагогічних кадрів, таким чином фактично надаючи право на заснування закладів освіти усім організаціям, а отже і релігійним.

Водночас, відповідно до частини четвертої цієї ж статті, порядок створення, реорганізації та ліквідації закладів освіти встановлюється Кабінетом Міністрів України.

⁶ Пріоритети державної політики в галузі свобод совісті: шляхи реалізації: зб. наук. матеріалів. — Київ : Світ Знань, 2007.

⁷ Робберс Г. Государство и религии в европейском союзе / Г. Робберс ; под ред. М. А. Воскресенского, А. А. Красикова, Р. Н. Лункина [и др.]. — М. : Ин-т Европы РАН, ТЦ Юнеско, 2009.

При цьому, згідно з пунктом 2 «Положення про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 5 квітня 1994 р. № 228 «Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів», засновниками навчально-виховних закладів можуть виступати державні органи, кооперативні, громадські організації, підприємства й установи, приватні особи. Підкреслимо, що мова в цьому випадку йдеться саме про «світські» або загальноосвітні навчальні заклади, а не про духовні, створювати які релігійні організації отримали право ще з квітня 1991 р. відповідно до Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації»⁸.

Незважаючи на те, що Україна взагалі слабо інтегрована до сучасних педагогічних методик, на їх основі розробляються авторські програми і проекти в освіті, а тим більше в сфері навчання релігії або про релігії, які б зацікавили суспільство бути релігійно обізнаним. Не ідеалізуючи знання європейців щодо християнства чи ісламу, буддизму чи іудаїзму, припускаємо, що в країнах Європи про це знають більше, ніж в нашій державі. Свідченням цього є Толедські угоди з навчання релігії і переконань в державних школах Європи (2007)⁹.

Знайомлячись із досвідом європейських держав у сфері релігійної освіти, навіть в найсекулярніших країнах, ми бачимо: релігійна освіта — не чуже явище, що і зафіксовано в Конституціях європейських країн, в спеціальних законах держави, де визнаються не тільки історичні заслуги релігійних навчальних закладів, а й з пошаною ставляться до тих, що нині діють (приміром, католицькі університети Франції і досі є її інтелектуальними центрами). Відносини між державою і релігійними закладами там чітко прописані. Якщо є спеціальне законодавство, яке регулює релігійну освіту, то існує і спеціальний державний орган, покликаний управляти й контролювати цю сферу.

На відміну від Європи, в Україні відсутнє спеціальне законодавство, яке б регулювало сферу релігійної освіти. Освітні процеси відбуваються на основі Закону «Про освіту» 1991 р., де у ст. 6; 8; 9 про релігійну освіту йдеться у заборонному контексті (освіта незалежна від релігійних організацій, навчально-виховний процес у закладах освіти є вільним від втручання релігійних організацій, залучення учнів, студентів до участі у релігійних заходах під час навчально-виховного процесу забороняється, заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім закладів освіти, заснованих релігійними організаціями)¹⁰.

Підготовка магістрів педагогіки вищої школи в Україні відбувається в умовах перебудови змісту вищої освіти, удосконалення навчальних програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі. Оскільки зміст вищої освіти — це система знань, умінь і навичок у вигляді компетенцій, що зумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, то вищу освіту

⁸ «Про свободу совісті та релігійні організації»: закон України // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. — Київ, 2014. — С. 8.

⁹ Рівень і характер релігійності українського суспільства // Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин: інформац.-аналіт. матеріали до «круглого столу» на тему: «Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» (8 лют. 2011 р.). — Київ: Центр Разумкова, 2011.

¹⁰ «Про освіту»: закон України: за станом на 5 вересня 2017 року: офіц. вид. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2017. — № 38/39. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом. На сучасному етапі виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, при цьому до уваги беруться вимоги до випускника та його місця у структурі галузей економіки¹¹.

Здобуття релігійної освіти у державних закладах і, відповідно, отримання диплома державного зразка за спеціалізацією «Християнська педагогіка» наразі є доволі суперечливим і складним процесом, особливо тому, що на сьогодні в Україні релігійні організації відокремлені від держави. Труднощі стосуються і навчально-методичної бази, і підбору кадрового складу викладачів із науковим ступенем кандидата та доктора наук, і нормативно-правового забезпечення, що стосується, насамперед, змісту навчання магістрів у контексті дидактичної підготовки випускників цієї спеціалізації¹².

У сучасний період розвитку та реформування вищої освіти значну наукову цінність має звернення вчених М. Євтуха, В. Кременя, В. Лугового, В. Олійника, П. Сауха, Г. Шевченко до наявного освітньо-виховного досвіду, висвітлення закономірностей, що можуть бути основою для процесу експериментальної діяльності щодо запровадження спеціалізації «Християнська педагогіка». Ефективність управління професійно-творчим розвитком майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі залежить також і від умов, що передбачають створення педагогічних ситуацій, завдяки яким ще не використано резерви студентів стосовно рівня їхнього повноцінного педагогічного становлення.

Вищий заклад освіти на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми з кожної спеціальності розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу. Вищий заклад освіти у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається вищим навчальним закладом (ст. 10)¹³.

Зазначене дає підстави для формування мети, змісту, обсягу і завдань управління професійно-педагогічною підготовкою магістрів. Так, під керівництвом В. Олійника в Навчально-науковому інституті менеджменту та психології ДВНЗ УМО НАПН України управління підготовкою викладачів у магістратурі здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, затверджених ректором у новому навчальному році. Дисципліни професійної та практичної підготовки викладача університетів і вищих навчальних закладів відображено в навчальному плані магістратури за спеціальністю «педагогіка вищої школи». Цей документ містить нормативні навчальні й елективні дисципліни за

¹¹ Олійник В. В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — С. 432–438.

¹² Релігійні організації в Україні (станом на 1.01.2010) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://risu.org.ua/ua/index/resources/statistics/ukr2010>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

¹³ Олійник В. В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — С. 432–438.

вибором професійно-педагогічного змісту на провідній кафедрі педагогіки, управління та адміністрування¹⁴.

Враховуючи актуальність проблеми підготовки таких фахівців ректорат визначив за необхідне ввести у навчальний процес Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України дисципліни, які спрямовані на формування духовно-моральних знань, умінь і компетенції майбутніх магістрів-викладачів навчальних дисциплін духовно-морального спрямування. Згідно з рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 29 червня 2006 р., протокол № 8/1-2, у школах України запроваджено предмет «Основи християнської етики» для 1–11-х класів і прийнято концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування, де зазначається можливість відкриття відповідних спеціальностей для кадрового забезпечення підготовки спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування.

Проблема стандартизації у підготовці спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування, зокрема майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка» виникає під час розроблення освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника закладу вищої освіти (ОКХ), що має бути державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце магістра педагогіки вищої школи з відповідною спеціалізацією у структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Такий стандарт має бути варіативною складовою у галузевій компоненті державних стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, християнського духовенства, світового співтовариства та споживачів, випускників до змісту освіти і навчання. Також ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу — магістра педагогіки вищої школи і державні та духовно-моральні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування та спеціалізації «Християнська педагогіка».

Відповідно до Указу Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580/2015, затверджено Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, в якій основними складовими національно-патріотичного виховання мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. Одним з основних напрямів досягнення мети Стратегії визначено запровадження навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного виховання. Це потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, для яких і відкрито спеціалізацію «Християнська педагогіка».

Освітньо-професійна програма підготовки магістрів передбачає вивчення дисциплін основного циклу та факультативів, що охоплює 180 годин навчального часу: перший семестр — 60 год, другий — 60 год, третій — 60 год. За три семестри студенти мають змогу набрати 120 кредитів (по 30 кредитів за кожен семестр). Проаналізувавши навчальну програму магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка», виявили, що майбутні викладачі засвоюють основи християнської

¹⁴ Статут вищого навчального закладу «Український католицький університет» (нова редакція) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ucu.edu.ua/files/2015/06/statut-vnz-uku-2015_080615.pdf. — Дата звернення: 15.05.2018. — Назва з екрана.

педагогіки, основи християнської етики і моралі, основи християнської духовності, технології і методики викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування у загальноосвітній і вищій школах.

Ми вважаємо за потрібне введення до навчального плану підготовки магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка» такі навчальні дисципліни: «Основи християнської педагогіки», «Християнська духовність», «Основи християнської моралі і етики», «Методика викладання предметів духовно-морального спрямування». Діяльність магістра-викладача християнської педагогіки вищої школи відбувається у площині предметного поля «Християнська педагогіка і психологія», тому основні дисципліни, які він має засвоїти за півтора роки, присвячені основним закономірностям і тенденціям розвитку психолого-педагогічних та біблійно-теологічних наук¹⁵.

Підготовка магістра-викладача християнської педагогіки вимагає і педагогічної підготовки. Студенти мають можливість поглибити свої знання, сформувати професійні вміння та навички на заняттях з «Педагогіки вищої школи», «Дидактичних систем у вищій освіті», «Моделювання освітньої діяльності». «Методик викладання навчальних дисциплін духовно-морального виховання у вищій школі», а також упродовж восьми тижневої педагогічної (асистентської) практики. Особистісне духовне зростання, набуття теоретичного багажу та практичного досвіду пов'язане насамперед із творчим характером навчального процесу та його успішним засвоєнням майбутнім викладачем, що одночасно підкріплюється розвитком критичного мислення, емоційної наповненості, особистісної зрілості та творчого пошуку.

Важливим напрямом підготовки магістрів-викладачів педагогіки у вищій школі за спеціалізацією «Християнська педагогіка» ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України є поглиблення конструктивного діалогу між представниками богословської та світської науки, розроблення нових наукових напрямів співпраці, підготовка навчально-методичних посібників, підручників, концепцій виховання та освіти, які б, з одного боку, враховували християнські традиції, а з іншого — тенденції розвитку сучасної науки. Викладачі християнської педагогіки покликані постійно шукати нові шляхи до пізнання істини, знаходити ключі до сердець і розуму студентської молоді. Ефективна національна система вищої освіти є не тільки найважливішим, ключовим напрямом роботи вищого навчального закладу, а найважливішим ресурсом, засобом розвитку священної місії сучасної освіти.

Сьогодні питання впливу релігійного змісту на вищу освіту залишається відкритим, а викладання (не викладання) основ релігійних знань у вищій школі та його форми залежать майже виключно від світоглядних уподобань, а іноді, на жаль, і від матеріальної зацікавленості керівників того або іншого закладу освіти. Право вільного вибору переконань має зберігатися за кожним, і є особистою справою індивіда. Це означає, що релігія має бути представлена в освіті України не у вигляді ідеології, а як складова наукового знання про людину і суспільство внаслідок їх іманентної культурної цінності. Християнська педагогіка має формувати у молоді довіру до традиційних духовних цінностей українського суспільства, толерантність стосовно до інших релігійних вірувань, що, у свою чергу, є дійовим засобом формування духовності народу.

¹⁵ Цебенко С. Державно-церковні відносини в незалежній Україні [Електронний ресурс] / С. Цебенко. — Режим доступу : comcontent&view=article&id=81:2013-04-29-10-03-24&catid=45:2013-04-25-08-46-36&Itemid=66. — Дата звернення: 15.05.2018. — Назва з екрана.

З огляду на вищезазначене можна зробити такі висновки: досліджено і висвітлено узагальнювальні матеріали щодо осмислення процесу управління професійною підготовкою магістрів-викладачів педагогіки у вищій школі за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі»; проаналізовано нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі»; виділено основні проблеми управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки в умовах реформування вищої освіти; розроблено та запроваджено програми духовно-морального виховання, побудованих на засадах релігійної толерантності для об'єднання та координування зусиль педагогів, богословів і релігієзнавців у галузі науково-методичної та дослідницької роботи, проведення державного ліцензування всіх освітніх установ, створених релігійними організаціями. Метою подальших досліджень є розробка та впровадження в освітній процес вищої школи нової моделі підготовки фахівців з управління християнською освітою в навчальних закладах України.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВІДКРИТОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

3.1. Деформація і деформалізація освітнього простору в відкритій післядипломній освіті: екофасилітативний підхід

Якщо визначити наявну ситуацію соціального розвитку та стан освіти як перехідні (тобто як такі, що містять ознаки радикального оновлення основ життєдіяльності людини), то ключовою проблемою, що обумовлює такий перехід, є здатність не стільки стоїчно переносити і навіть приймати хаотичні й кризові періоди в особистому та суспільному розвитку, скільки бажання і вміння скористатися цими негативними періодами як можливості перспективного розвитку.

Одним із прикладів у реалізації подібної проблеми є перетворення освітнього простору на шляхах його деформалізації¹.

Відомо, що система формальної освіти більш не є цілісною і в певному сенсі вже розділена, як мінімум, на три складових: формальна, неформальна й інформальна. Як наслідок здобуття вищої і середньої професійної освіти, так само як і підвищення кваліфікації, все менше управляється й обумовлюється централізовано і все більше визначається в термінах навчального самопроектування та самореалізації суб'єктів підвищення кваліфікації.

Кожна доросла людина, що відповідально відноситься до реалізації своєї професійної підготовки і перепідготовки, фактично змушена визначатись у своїх навчальних пріоритетах, у можливостях їх реалізації з урахуванням регіональних, культурних і багатьох інших можливостей. У результаті на перший погляд деструктивна тенденція в порушенні цілісності формальної освіти набуває характеру конструктивного розвитку і все більше реалізується як особистісно зорієнтоване навчання.

Фактично деформалізація й особистісно зорієнтоване навчання стає, якщо не синонімічними визначеннями системи освіти дорослих, то тісно пов'язаними і взаємно обумовленими. Особливо чітко перехідний процес деформалізації системи освіти дорослих представлено в документах Болонської декларації, де викладач є скоріше фасилітатором або «сприятливим помічником» у реалізації навчальних стратегій слухачів і студентів, ніж ментором або експертом, що знають відповіді на питання в певній галузі освіти.

Звідси, як би це не звучало парадоксально, але метою нашого дослідження є визначення можливостей для «формалізації» особистісно орієнтованої неформальної освіти дорослих в дієвій системі післядипломної педагогічної і непедагогічної освіти.

Таке парадоксальне формулювання мети відповідає світовим тенденціям перехідного періоду в галузі освіти. Найвідоміші університети США і Європи все більше деформалізуються, роблячи акцент у своїй підготовці (перепідготовці) студентів і слухачів на поширенні безкоштовних, організаційно й особистісно зручних і ефективних неформальних структур і способів підготовки та перепідготовки дорослих у вигляді онлайн курсів, вебінарів тощо.

¹ Лушин П. Так ли далека личностно-ориентированная перспектива в образовании? / П. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. — 2012. — № 2(21). — С. 37–41.

При цьому загальновідомо, що, наприклад в Європейських країнах, пріоритет професійних кваліфікацій (переліку практичних навичок і умінь, придбаних неформально) в порівнянні з набором компетенцій, отриманих у результаті базової формальної освіти, стає все більш і більш очевидним та відіграє визначальну роль у влаштуванні на роботу.

Визначення та формулювання психолого-педагогічних і організаційних умов, за яких досягнення цієї мети стає можливою, наприклад, в системі післядипломної педагогічної освіти України, в нашому випадку виступає як провідне завдання.

Отже, предметом нашого дослідження є психолого-педагогічні особливості деформалізації системи післядипломної освіти дорослих на прикладі післядипломної педагогічної освіти.

Етапи нашого дослідження обумовлюють реалізацію поставленої мети і провідного завдання:

1. Визначення відповідного змісту і типу навчального курсу, який адекватний реалізації мети деформалізації освітнього простору в конкретних умовах ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

2. Підготовка співробітників ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, які мають схильність до оволодіння основами фасилітації або особистісно-орієнтованого супроводу процесів самопроєктування у підвищенні кваліфікації слухача системи післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО).

3. Формування методичної бази, що сприяє експериментальному поширенню програми деформалізації освітнього простору підвищення кваліфікації дорослих в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

4. Експериментальне поширення обраного особистісно-орієнтованого формату підвищення кваліфікації в межах Всеукраїнської громадської організації науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної педагогічної освіти».

Визначення змісту і типу навчального курсу. Обираючи курс, який реалізує ідею деформалізації процесу підвищення кваліфікації дорослих в системі ППО, ми керувалися єдиним критерієм — предметний зміст, так само, як метод його освоєння, мають нести на собі ознаки особистісно орієнтованої підготовки. Маючи на увазі, що в США особистісно зорієнтоване навчання має свою давню історію, ми звернулися до її аналізу та розвитку в умовах модернізації української системи післядипломної освіти. «Філософія для дітей» (P4C — *Philosophy for Children* — англ., ФДД — укр.) є одним з курсів, який відображає таку традицію. Розроблено курс ФДД всесвітньо відомим американським філософом і педагогом Метью Ліпманом на початку сімдесятих років минулого століття².

Через того, що за своїм змістом і методом проєктований нами курс є психологічним (навчання основам мислення методом фасилітаційного супроводу), а по контингенту слухачів відноситься до підвищення кваліфікації дорослих, ми умовно позначили нашу версію курсу терміном «Психологія для дорослих» або за аналогією з американським позначили його акронімом «P4A» — *psychology for adults*.

Можливе питання: «Чому саме психологія для дорослих, а не, наприклад, «Психологія дорослих» або «Прикладна психологія», якщо мати на увазі допомогу дорослому у використанні ресурсів науки «Психологія»? Ми скористалися не тільки терміном М. Ліпмана, а й деякими сутнісними моментами ФДД.

² Lipman, M. *Towards higher order thinking: manual* / M. Lipman. — Montclair : IAPC. 2000. — 160 p.

У рамках цієї дисципліни головна думка філософа-педагога — не передавати філософські знання в спеціально підготовленій і зручній для дітей формі, а навчити або, точніше, ознайомити і занурити в атмосферу філософського мислення, яке за визначенням М. Ліпмана є критичним, творчим і турботливим (*critical, creative and caring* — англ.). Тим самим, ми робимо акцент на тому, що дорослий не психолог, занурюючись в певну пошукову середу, спонтанно набував психологічні знання і способи дії. У ФДД вчитель є фасилітатором, фактично психологом, який недирективно допомагає, а не «будує» в процесі філософствування.

Проектована нами дисципліна швидше належить до практичної психології, правда, не до її клінічної частини, яка має справу щодо надання допомоги у випадках серйозних проблем і відхилень, а до такої частини практичної психології, яка дає змогу переважно самостійно знаходити нетривіальні рішення. Ця галузь практичної діяльності, яка максимально орієнтована на вкрай динамічну сучасність, коли не тільки на локальному, а й на глобальному рівні особистість сучасника змушена толерувати / орієнтуватися / справлятися зі складними ситуаціями високого рівня невизначеності, відсутності довгострокових перспектив і смислів.

Тепер коротко про тип навчальної дисципліни «Психологія для дорослих». Ми в своїх дослідженнях³ виділяємо як мінімум два типи навчальних дисциплін: по-перше, традиційні або предметні, що дають можливість орієнтації в спеціальних галузях хімії, біології, фізики; по-друге, буферні або перехідні, які уможливають орієнтацію в ситуаціях невизначеності і, тим самим, компенсувати недоліки системи освіти, зіткнувшись з проблемами формальної освіти і у повсякденному житті.

До завдань останніх входять такі:

- а) сканування проміжного простору між «школою» (в широкому сенсі слова) і «позашколою»;
- б) проектування виниклих проблем у слухачів на сферу формальної освіти;
- в) конструювання на їх основі нових можливостей особистого, професійного і соціального розвитку.

Для прикладу дисципліни буферного або перехідного типу наведемо ілюстрацію з річища нашої роботи зі слухачами на кафедрі психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Під час навчального заняття, на першому етапі роботи, викладач інформує слухачів не тільки про тему заняття, а й про можливість групового (методом близьким до «мозкового штурму») складання його плану. При цьому слухачі не повинні вгадувати думки викладача, а спиратися на свій досвід і практику професійного й особистого життя. Складання такого плану здійснюється у формі запитань із зазначенням їх авторства. Поява таких питань здійснюється через своєрідне сканування або дослідження власного професійного й особистісного середовища на предмет пошуку явищ і проблем, окреслених заявленою темою. При цьому мається на увазі, що викладач може вносити свої професійні доповнення в спільну програму, бо позиціонує себе не обов'язково як експерт, а й рівноправний учасник колективного суб'єкта або навчальної групи.

Формування такого спонтанного і, так би мовити «живого» плану заняття, вже робить очевидним розбіжності між формальним (заздалегідь спланованим) змістом

³ Лушин П. В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація) : наук.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / П. В. Лушин. — Кіровоград : Имекс ЛТД, 2002. — 76 с.

навчального заняття і приватним баченням проблематики заняття з боку слухачів. Тим самим, ми маємо справу з виявленням буферної або перехідною навчальної зони, освоєння якої може відбуватись у формі групового дослідження або дискусії. Викладач може піти, так би мовити, по лінії найменшого опору, надавши науково обґрунтоване трактування в рішенні проблеми. Такий підхід може істотно програвати через недостатнє врахування не лише конкретики проблемної ситуації слухача, а й індивідуальних і групових можливостей навчальної групи.

Далі викладач, переконавшись у зацікавленості учасників групи в реалізації складеного плану, фактично реалізує фасилітативний супровід групової дискусії: він демонструє навик активного слухання, автентичного самовираження, безоціночного ставлення учасників один до одного, структурування логіки групової дискусії і багато іншого з того, що у психологів-практиків називається «м'якими навичками» управління. Останні, як правило, сприяють самоорганізації навчальної групи в поступовому вирішенні кожного з пунктів спільно створеного плану.

У подальшому має місце груповий дебрифінг, суть якого — у ретроспективному аналізі як групової динаміки, так і реалізації плану проведеного заняття. На цьому етапі прояснюються також індивідуальні досягнення учасників групи, які далі можуть бути покладені в основу подальшої роботи і плану майбутніх групових та індивідуальних занять.

Отже, «Психологія для дорослих» як буферна дисципліна, дає змогу «відкрити» кордони освіти, наблизити освітній процес до життя і, навпаки, іти від спонтанного професійного й життєвого досвіду — до його осмислення і освоєння в умовах формальної освіти в системі післядипломної освіти.

У межах такого курсу здійснюється «неклінічна» психолого-педагогічна допомога, до того ж не наданням експертних знань, а здобуттям, конструюванням та використанням оперативних знань («тут і зараз») у міру виникнення потреби в них.

Через те, що всі учасники спочатку здійснюють процес підвищення кваліфікації в ситуації малої структурованості і недирективного управління, найочевиднішим новоутворенням у розвитку особистості слухача є «толерантність до невизначеності», якість принципово важлива в період суспільних трансформацій.

Підготовка співробітників ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України здійснювалася в кілька стадій. Перша з них полягала в тому, щоб відібрати психологів і педагогів, які володіли певним педагогічним стажем і навичками фасилітативного супроводу. Друга стадія підготовки спрямовувалася на формування експериментальної групи, в завдання якої входило визначення специфіки педагогічної діяльності в системі освіти дорослих, а також набуття досвіду викладання курсу «Психології для дорослих» в системі ППО.

Розглянемо зміст цих двох стадій коротко. Внаслідок того, що навички фасилітативного супроводу є вельми ексклюзивними навіть для сфери психологічної освіти, а їх освоєння в Україні проводиться, як правило, у форматі підготовки практичних психологів (в умовах неформального навчання), то при ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (на госпрозрахункових засадах) були відкриті такі курси під керівництвом професора П. Лушина. Згодом багато хто з випускників цих курсів були працевлаштовані в різні підрозділи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (на посадах викладачів, аспірантів або методистів).

Тим самим, на етапі попереднього відбору кандидатів в експериментальну групу «Психологія для дорослих» у формальній освітній структурі проходила підготовка

робота стосовно неформального забезпечення кадрового потенціалу для майбутньої інноваційної програми.

Формування експериментальної групи створювалося в повній відповідності з принципами проблемно орієнтованої групи неформального типу і проводилося за принципами особистісно орієнтованої взаємодії в курсі «Психологія для дорослих». Його основне завдання і тематика полягали у визначенні специфіки проведення цього курсу в системі післядипломної педагогічної освіти. До групи увійшли не тільки викладачі системи ППО, а й методисти, а також дослідники різного рівня від аспірантів до кандидатів і докторів психологічних наук. Заняття групи проводилися в реальному і онлайн навчальному просторі.

Кожне заняття групи проводилося поперемінно учасниками експериментальної групи за умови спільного планування та реалізації поставлених завдань. Серед характерних тем занять були такі: «Еквівалентність фасилітативного супроводу в курсах ФДД і «Психології для дорослих: схожість і відмінності», «Тимчасові обмеження традиційного заняття в університеті як фактор, що сприяє або перешкоджає реалізації інноваційної програми для дорослих», а «Діалектика і співвідношення експертної і неекспертні позиції фасилітатора в умовах групової динаміки», «Особливості створення методичних матеріалів для курсу «Психологія для дорослих»: неструктуроване навчання навичкам фасилітативного супроводу». Згідно з процедурою інноваційного курсу «Психологія для дорослих» результати кожного із занять обговорювалися колективно у форматі дебрифінгу. Кількість занять визначалося самими учасниками до того, як навички фасилітативного супроводу в роботі з дорослими не розглядалися самими учасниками групи як сформовані.

Відповідно узагальненими критеріями сформованості навичок фасилітативного супроводу виступали: а) вміння формувати програму навчального заняття; б) активізувати сприяння групі у розв'язанні спільно сформульованих завдань; в) проведення дебрифінгу і відстеження результатів заняття.

Після закінчення підготовчого етапу кожному з учасників експериментальної групи надавалася можливість самостійного проведення та апробації якості придбаних навичок на реальних заняттях з курсу «Психологія для дорослих».

Отже, деформалізація освітнього простору системи ППО України є можливою за умови реалізації низки психолого-педагогічних і організаційних умов. Серед них:

а) усвідомлення адміністрацією та колективом невідворотності інноваційних процесів і деформалізації власного освітнього закладу;

б) наявність в державній установі відповідних фахівців і умов для формування відповідного кадрового потенціалу в напрямі гуманізації та особистісно орієнтованої освіти;

в) стимуляції особистої ініціативи співробітників в підвищенні власної кваліфікації з неформального типу (як правило, в українських навчальних закладах ця ініціатива носить волонтерський характер, особливо на етапах планування та підготовки персоналу).

Результати апробації інноваційного курсу «Психологія для дорослих» (як розвиток курсу «Філософія для дітей» М. Ліпмана) дають нам підстави вважати, що інноваційний курс буферного або перехідного типу може сприяти деформалізації освітнього простору в системі ППО.

Підготовка кадрового потенціалу для проведення інноваційного курсу «Психологія для дорослих» може проводитися в умовах неформальних освітніх занять з оволодіння базовими навичками психолого-педагогічної фасилітації або

фасилітативного супроводу в умовах формальної системи ППО. Підготовчий етап повинен бути еквівалентним змісту і формі, а також технологічним основам інноваційного курсу «Психологія для дорослих». Ключовим моментом в реалізації цього принципу є набуття досвіду особистісно орієнтованої освіти, а потім його осмислення і «передача» іншим.

3.2. Технологія формування психологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу в умовах відкритої післядипломної освіти

Однією з важливих умов ефективної діяльності сучасних закладів освіти є психологічна компетентність їх керівників, що спрямована на розв'язання актуальних соціально-психологічних завдань сучасної школи: по-перше, сприяння успішній адаптації особистості в соціумі через засвоєння нею нормативної поведінки; по-друге, забезпечення можливості для формування особистістю власного духовно збагаченого ціннісного ставлення й позиції щодо соціальної реальності на основі усвідомленого вибору. При цьому керівник мусить виступати зразком відповідних особистісних якостей та поведінки для всіх учасників освітнього процесу^{1; 2; 3}.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукової літератури^{4; 3} та управлінської практики свідчить про недостатній рівень психологічної компетентності у багатьох керівників освітніх організацій, що негативно позначається на якості освіти. Отже, існує об'єктивна потреба у формуванні психологічної компетентності управлінців як неодмінній умові підвищення ефективності діяльності закладів освіти, і, насамкінець, успішного входження системи освіти України до міжнародного освітнього простору.

Зрозуміло, що велика роль у формуванні психологічної компетентності належить відкритій післядипломній освіті, яка наразі покликана забезпечувати професійне вдосконалення фахівців на основі компетентнісного підходу й характеризується низкою переваг. Йдеться, за В. Олійником, про свободу вибору як ключове поняття відкритої освіти, її масовість і доступність; організацію вільного доступу до інформаційно-освітніх ресурсів; адаптивність та гнучкість; можливість визначати персональну освітню траєкторію для тих, хто навчається; економічну ефективність тощо⁵.

Водночас, як показує досвід діяльності закладів післядипломної освіти, її потенціал щодо формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій реалізується недостатньо повно, а в процесі оновлення професійних знань, умінь, навичок освітян психологічні резерви їхнього професійного вдосконалення задіяні не в повному обсязі.

¹ Олійник В. В. Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст : кол. монографія / О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, Г. А. Дмитренко [та ін.] ; за заг. ред. Г. А. Дмитренка, В. В. Олійника. — Луцьк : Вежа-Друк, 2017. — 412 с.

² Психология современного лидерства: американские исследования / ед. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т. Н. Ушаковой. — М. : Когито-Центр, 2007. — 288 с.

³ Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. А. Філь [та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Київ : Наук. світ, 2008. — 230 с.

⁴ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.

⁵ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

Такий стан зумовлений низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких В. Олійник особливу увагу звертає на: 1) нерозуміння владними структурами ролі післядипломної освіти у професійному вдосконаленні фахівців і, як наслідок, неможливість коректного аналізу стану системи та прогнозування її розвитку; 2) відсутність державного цілеспрямованого управління розробленням нормативно-правового забезпечення системи, її науково обґрунтованих сучасних принципів організації та функціонування; 3) орієнтацію на масовість, колективність, усереднені показники «міфічного слухача» й адміністративні методи управління; 4) відсутність традицій і методик виявлення та підтримки талановитих (креативних) працівників, сприяння їхньому професійному зростанню та підвищенню соціального статусу тощо⁶⁵.

Це веде до того, що якість післядипломної освіти ще не досягає того рівня, який забезпечує неодмінне використання суб'єктами освітнього процесу відповідних психологічних знань, умінь, навичок.

Стан розроблення проблеми. Окремі аспекти формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій загалом і в системі післядипломної освіти, зокрема, вже були предметом уваги дослідників.

Так, у працях О. Бандурки, М. Вудкова, А. Журавльова, В. Казміренка, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Л. Орбан-Лембрик, О. Панасюка, В. Третьяченко, Ю. Швалба, А. Шмельова, В. Шепеля та інших вивчалися проблеми психологічного забезпечення управління в освіті, але здебільшого розглядалися лише окремі чинники та умови їх розвитку, до того ж, у працях дослідників недостатньо розкриті можливості післядипломної освіти в цьому процесі, особливо в умовах соціально-економічних змін, з одного боку, і в умовах безперервної відкритої освіти, з іншого.

Загальну характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн і в Україні здійснили українські дослідники-педагоги Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Кремень, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоева та ін. Крім того, компетентності та компетентнісний підхід досліджували зарубіжні дослідники Р. Браун, І. Зимня, Д. МакКлеланд, Дж. Равен, Л. Спенсер, С. Перри, М. Холодна, А. Хуторський, Т. Шамова, Д. Шон та ін. Окремі проблеми формування психологічної компетентності у процесі підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі представлені у працях К. Абульханової-Славської, О. Бодальова, Е. Зеєр, Н. Кузьміної, С. Максименка, А. Маркової, В. Семиченко, Н. Чепелевої та ін. У працях О. Бондарчук, Н. Коломінського, Л. Карамушки та інших висвітлюються психологічні умови формування психологічної готовності керівників освіти до здійснення управлінської діяльності, а також психологічні резерви вдосконалення змісту, форм і методів підвищення їхньої кваліфікації. Розробляються науково-методичні засади управління безперервною освітою дорослих, зокрема, в умовах відкритої післядипломної освіти керівників закладів освіти різного рівня (М. Кириченко, В. Маслов, В. Олійник, О. Отич, Л. Сергеева, Т. Сорочан та ін.).

Разом з тим, потребує спеціального обґрунтування й емпіричної перевірки технологія формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах відкритої післядипломної освіти. У зв'язку з цим *мета дослідження* полягала в тому, щоби на основі системно-структурного аналізу розкрити зміст і складові

⁶⁵ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

психологічної компетентності керівників освітніх організацій, розробити й апробувати технологію її формування в умовах відкритої післядипломної освіти.

Згідно з поставленою метою визначено *основні завдання* дослідження: 1) здійснити аналіз основних теоретико-методологічних підходів до проблеми психологічної компетентності керівників та її формування; 2) розробити модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій; 3) обґрунтувати й апробувати технологію формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах відкритої післядипломної освіти.

Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми психологічної компетентності керівників освітніх організацій та її формування

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено декілька підходів до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості загалом і суб'єктів освітнього процесу, зокрема, в яких, з одного боку, акцентується увага на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність (психоаналітичний, поведінковий, акмеологічний, конструктивістський та ін.), а в інших — основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що вимагають тієї чи іншої компетентності (кваліфікаційно-функціональний підхід) та ін.

Відповідно до останнього вирішується, якими є ті основні елементи діяльності, що можуть бути виконані, щоби вважати результат досягнутим, таким, що задовольняє ці вимоги. Е. Шорт стверджує, що до того як назвати когось компетентним педагогом чи менеджером, необхідно дійти згоди про те, що означає бути педагогом або менеджером, яким професійним вимогам вони мають відповідати, які критерії для визначення цього будуть використані⁷. Відповідно, компетентність визначається як здатність особистості виконувати певну роботу згідно з професійними стандартами, що висуваються у певній сфері зайнятості^{8;9}. Тобто, у цьому випадку йдеться про зближення понять «компетентність» і «кваліфікація» і, відповідно, можна говорити про *функціонально-кваліфікаційний підхід* до визначення компетентності.

Серед зарубіжних досліджень, в яких акцентовано увагу на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність, варто згадати Р. Уайта, який, ґрунтуючись на *психоаналітичному підході*, у 1959 р. в статті «Переглянута мотивація: концепція компетентності», ввів термін «компетентність», щоби описати ті характеристики людини, які пов'язані з гарною продуктивністю та високою мотивацією. Постулюючи зв'язок між когнітивною компетентністю та вмотивованими діями, дослідник визначив компетентність як ефективну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем і обґрунтував існування компетентності мотивації на додаток до компетентності як реалізованого потенціалу⁸ (цит.).

Як наслідок, Д. МакКлеланд у 1973 р. розробив концепцію компетентності людських ресурсів, запропонувавши розглядати компетентність як критеріальний індикатор продуктивності діяльності людини і, зосередившись, насамперед на її

⁷ Short E. C. Gleanings and possibilities / E. C. Short / Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings ; Ed. E.C. Short. — Lanham : University Press of America, 1984. — PP. 161–180.

⁸ Delamare Le Deist F. — What Is Competence? / F. Delamare Le Deist & J. Winterton // Human Resource Development International. — March 2005. — Vol. 8, № 1. — P. 27–46.

⁹ Winterton J. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Електронний ресурс] / Jonathan Winterton, Françoise Delamare Le Deist, Emma Stringfellow. — CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04), 26.01.2005. — 111 p. — URL : http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/cedefop_typology.pdf. — Дата звернення: 22.05.2018. — Назва з екрана.

поведінкових проявах¹⁰. Ця дата багатьма науковцями вважається початковою точкою відліку компетентнісного підходу в бізнесі, а потім — і в освіті¹¹ та ін.

Зараз, розвиваючи ідеї Д. Мак Клеланда у межах *поведінкового підходу*, дослідники працюють над виявленням поведінкових характеристик компетентності, розуміючи під останньою основний поведінковий аспект або характеристику, яка може виявлятися в ефективній або успішній дії і яка залежить від контексту дії, організаційних факторів і факторів довкілля, а також характеристик професійної діяльності. Компетенції при цьому визначаються як основні характеристики людей, що каузально пов'язані з ефективністю або високою продуктивністю роботи, є узагальненими щодо ситуації та дієвими протягом досить тривалого часу¹² та ін.

У межах такого підходу Дж. Равен¹³ стверджує, що компетентність високого рівня, коли людина виявляє ініціативу, лідерство й ефективну роботу в співпраці з іншими, може бути розвинена лише за наявності відповідної мотивації та цінностей. Зокрема, на основі аналізу здібностей ефективних керівників шкіл Дж. Равеном названо такі основні компетентності: 1) створювати клімат, що сприяє нововведенням у школі; 2) дохідливо пояснювати колективу, які цілі стоять перед школою та як їх досягти; 3) заохочувати ентузіазм та ініціативу своїх підлеглих; 4) аналізувати та блокувати зовнішні соціальні впливи, що заважають школі у досягненні її цілей¹³.

Згідно з *конструктивістським* підходом¹¹ та ін., компетентність можна визначити лише залежно від особливостей людей, їхніх цілей, а також норм і цінностей тієї групи, з якою людина взаємодіє та контексту, в якому компетентність використовуватиметься. Відповідно, за Ф. Деламаре та Дж. Вінтертон йдеться про декілька вимірів компетентності, в основі яких лежить сукупність знань, навичок і соціальних компетентностей, що необхідні для різних видів занять¹⁴. Професійна компетентність, на думку дослідників, містить у собі концептуальні (знання, розуміння) й операційні (функціональні, психомоторні та практичні навички) виміри. Компетентності, пов'язані з індивідуальною ефективністю, також містять концептуальні (мета-компетентності, зокрема, вміння вчитися, рефлексувати) й операційні (соціальні компетентності, також, поведінкові та аттитюди) виміри. Загалом дослідники виокремлюють чотири виміри і, відповідно, чотири види компетентності: когнітивну, операційну, соціальну та мета-компетентність¹⁴, яка у вітчизняній традиції узгоджується з ключовою компетентністю «вміння вчитися»¹¹.

Представники *акмеологічного підходу* (Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Щербакова та ін.) досліджують, насамперед, професійну компетентність як інтегративну властивість особистості, вважаючи що становлення професійної компетентності залежить від ціннісно-смыслового простору життєвого світу майбутнього фахівця. Так, зокрема, за Н. Кузьміною професійно-педагогічна компетентність містить: 1) спеціальну та професійну компетентність у сфері навчальної дисципліни, що

¹⁰ McClelland D. C. Testing for competence rather than intelligence / D. C. McClelland // American Psychologist. — 1973. — Vol. 28, № 1. — P. 1–40.

¹¹ Что есть компетенция? Конструктивистский поход как выход из замешательства [Электронный ресурс] / Angela Stoof, Rob. L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer ; пер. с англ. Е. Орел. // Open University of the Netherlands. — 2004. — Режим доступа : <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>. — Дата обращения: 17.06.2017. — Название с экрана.

¹² Boyatzis R. Competencies in the 21st century / Richard E. Boyatzis // Journal of Management Development. — 2008. — Vol. 27, № 1. — P. 5–12.

¹³ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с. — С. 46.

¹⁴ Delamare Le Deist F. — What Is Competence? / F. Delamare Le Deist & J. Winterton // Human Resource Development International. — March 2005. — Vol. 8, № 1. — P. 27–46.

викладається; 2) методичну компетентність у сфері способів формування знань і вмінь в учнів; 3) соціально-психологічну компетентність у сфері процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів; 5) аутопсихологічну компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності та особистості¹⁵.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці найширше представлено аналіз компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя, як результат освіти, а компетентнісний підхід вважається ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та передбачає розроблення освітніх / навчальних програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої / навчальної програми. При цьому учню / студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання^{16; 17} та ін., спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття ним компетентностей.

Згідно з *раціогуманістичним підходом* (Г. Балл¹⁸ та ін.) компетентність трактується як здатність справлятися із суттєвими для певних сфер життєдіяльності особистості завданнями, зокрема, щодо проектування свого життєвого та, зокрема, професійного шляху на основі набуття нових знань й умінь. Учений називає ті інструментальні риси особистості, що дають змогу здобути таку компетентність: особистісні вміння саморегуляції діяльності, що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; реалістичне сприйняття світу, відкритість новому досвіду та пошуку істини; здатність змінювати власну точку зору, враховуючи погляди навколишніх людей і розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем.

Узагальнюючи такі підходи, психологічну компетентність особистості можна визначити через ефективність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь у процесі розв'язання завдань чи проблем, які стоять перед особистістю в системі «людина-людина». У результаті психологічна компетентність забезпечує здатність особистості: 1) адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; 2) обирати найефективніший варіант поведінки в певній ситуації; 3) регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації та ін. При цьому компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядаються як потенціальні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності¹⁹.

¹⁵ Кузьміна Н. В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьміна (Головко-Гаршина). — М. : ИЦ, 2001. — 144 с.

¹⁶ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.]; за заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 112 с.

¹⁷ Сорочан Т. М. Професійні ролі та функції андрагогів / Т. М. Сорочан // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози : кол. монографія ; за заг. ред. А. Василюк, А. Стоговського. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. — 248 с. — С. 219–225.

¹⁸ Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – вид. друге, доповн. — Житомир : ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. — 232 с.

¹⁹ Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. ; за наук. ред. О. І. Бондарчук. — Київ : Пед. думка, 2012. — 144 с.

Проектуючи специфічні особливості діяльності керівника освітньої організації на його психологічну компетентність, визначаємо останню як складне особистісне утворення, що містить професійно-дієві особистісні установки й властивості щодо засвоєння й ефективного використання психологічної інформації у процесі управління закладом освіти, а також відповідні вміння, навички, що дозволяють творчо й якісно здійснювати управління навчанням, вихованням, розвитком і саморозвитком особистості учасників освітнього процесу²⁰.

Модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій

За результатами теоретичного аналізу літератури розроблено концептуальну модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій за такими складовими (рис. 3.1):

- *психолого-управлінська компетентність щодо діяльності в умовах змін* як здатність виробляти психологічно обґрунтовані рішення стосовно управління освітнім процесом і впровадженню освітніх інновацій;

- *соціально-психологічна компетентність* як здатність до конструктивної взаємодії з педагогічним колективом та іншими соціальними групами в освітній організації на основі знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, адекватного оцінювання міжособистісних й групових відносин в організації, вміння гармонізувати їх, уникати та долати конфлікти, що виникають у процесі управлінської взаємодії; регулювати психологічний клімат, згуртовувати команду персоналу освітньої організації тощо;

- *комунікативна компетентність* як здатність до управлінського спілкування на основі комплексу знань, умінь і навичок спілкування з персоналом освітньої організації та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, використанням відомих у психології прийомів та технік спілкування;

- *гендерна компетентність* як здатність до здійснення управління закладом освіти на засадах гендерної рівності;

- *психолого-педагогічна компетентність* як здатність до психологічно обґрунтованого управління освітнім процесом, що пов'язана з реалізацією функції керівника як вихователя та педагога, знаннями та вмінням використанням у практиці управління психологічних закономірностей процесів навчання та виховання прийдешніх поколінь;

- *автопсихологічна компетентність* як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, вміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, аналіз та осмислення (рефлексію) результатів власної професійної діяльності; вміння самовдосконалюватися²⁰; керувати своїм психічним станом; зокрема, у процесі попередження та конструктивного подолання професійних криз.

²⁰ Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. ; за наук. ред. О. І. Бондарчук. — Київ : Пед. думка, 2012. — 144 с.

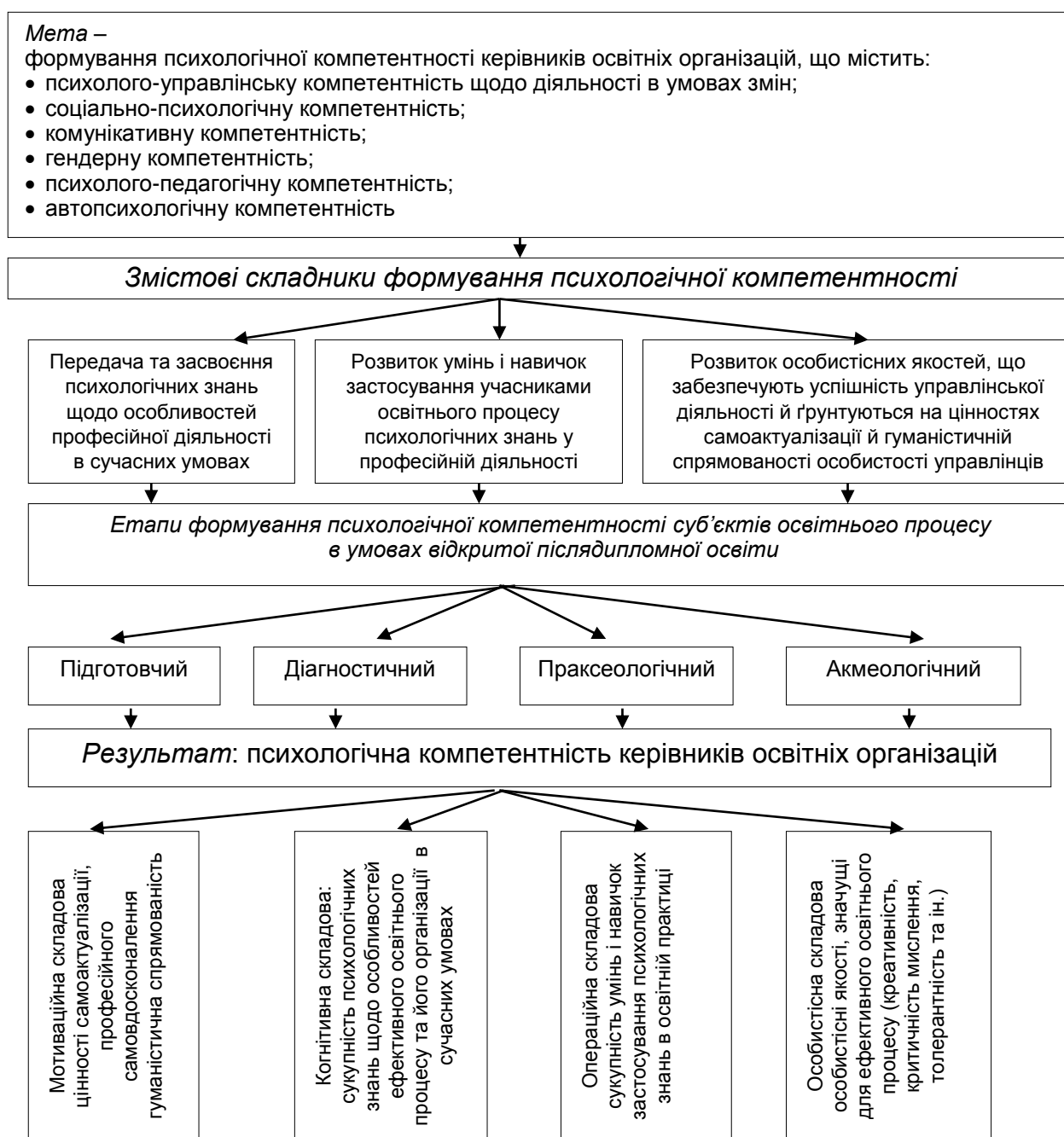


Рис. 3.1. Модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій

У кожному виді компетентності виокремлено складові: а) мотиваційна (сукупність мотивів, установок, ставлень, що забезпечують прагнення керівника бути компетентним у певній сфері його управлінської діяльності), б) когнітивна (особливий тип організації психологічних знань, що забезпечує можливість ухвалення ефективних рішень у певній сфері діяльності); в) операційна (вміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у

даній сфері діяльності) та г) *особистісна* (сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності керівника у певній сфері його діяльності) компоненти.

Сутність і складові технології формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій

Визначення сутності та складових технології формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій базувалося на підходах В. Олійника²¹, С. Сисоевої²² та інших до трактування педагогічної технології та її структури.

Відповідно, під *технологією формування психологічної компетентності* ми розуміємо упорядковану сукупність дій, операцій та процедур (передавання психологічних знань, формування умінь і навичок застосування їх у практиці управлінської діяльності, розвиток професійно значущих особистісних якостей, стимулювання відповідної активності тих, хто навчається, регулювання та коригування перебігу педагогічного процесу, його контроль), що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (психологічну компетентність щодо здійснення відповідної діяльності) у змінних умовах освітнього процесу^{21; 22; 23}.

Складовими *технології формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін* є: 1) *концептуальна основа*, яка визначає теоретичні засади реалізації технології. 2) *змістовий блок*, що визначає змістові складники формування психологічної компетентності учасників освітнього процесу, а також критерії ефективності такого формування (мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний); 3) *процесуальний блок*, що характеризує процес формування психологічної компетентності через низку етапів, які забезпечують становлення та розвиток її мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових, а також обґрунтування найдоцільніших форм і методів навчання на кожному з цих етапів.

За концептуальну основу технології пропонуємо *гуманістично-ціннісний підхід* до формування психологічної компетентності учасників освітнього процесу в умовах відкритої післядипломної освіти.

В основу такого підходу покладено положення гуманістичної психології та розробки вітчизняних дослідників, зокрема, у галузі психології управління та організаційної психології^{24; 25; 26; 27} та ін.

Представники гуманістичної психології наголошують на таких головних аспектах розуміння сутності свого підходу^{28; 29} та ін.: 1) людина — це найвища цінність в світі;

²¹ Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях : наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ : А.С.К., 2013. — 312 с. — С. 43–52.

²² Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ : ЕКМО, 2011. — 324 с.

²³ Сластенин В. О. Основы технологии целостного педагогического процесса [Электронный ресурс] / В. Сластенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов // Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. — М., 2008. — Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php. — Дата обращения: 21.05.2018. — Название с экрана.

²⁴ Балл Г. О. Ориентиры современного гуманизма (в социальной, образовательной, психологической сферах) / Г. О. Балл. — вид. второе, доп. — Житомир : ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. — 232 с.

²⁵ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.

²⁶ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. и общ. ред. Г. А. Балла [и др.]. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.

²⁷ Олійник В. В. Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст : кол. монографія / О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, Г. А. Дмитренко [та ін.] ; за заг. ред. Г. А. Дмитренка, В. В. Олійника. — Луцьк : Вежа-Друк, 2017. — 412 с.

2) кожна людина — унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої здібності як безцінну потенційну можливість життя; 3) найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком; 4) вільний вибір — основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; 5) необхідними і достатніми передумовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни є: а) безоцінне позитивне прийняття іншої людини; б) активне емпатійне переживання, слухання її; в) конгруентне, тобто адекватне, справжнє і щире самовираження себе в спілкуванні з іншою людиною; г) гармонізація стосунків особистості із своїм внутрішнім, автентичним Я.

Спираючись на ці положення, *специфіку відкритої післядипломної освіти, що здійснюється на гуманістичних засадах*, можна висвітлити як таку, що ґрунтується, насамперед, на переконанні в особистісній гідності кожної людини, значущості для неї здатності до конструювання власного світу, вільного вибору та відповідальності за його наслідки, в отриманні радості від навчально-професійної діяльності як творчості.

При цьому в навчанні слід акцентувати увагу не на самому навчанні, а на учінні, саме ж викладання має бути організованим не як трансляція інформації, а як фасилітація професійного й особистісного розвитку в умовах постійних соціальних змін. Основними засадами в роботі педагога — фасилітатора, за П. Лушиним, є: 1) істинність і відкритість — відкрите сприйняття педагогом своїх власних думок і переживань, здатність відверто висловлювати і транслювати їх слухачам; 2) прийняття та довіра — особистісна впевненість педагога у можливостях і здібностях слухачів; 3) емпатійне розуміння — бачення педагогом внутрішнього світу й поведінки кожного слухача з його внутрішньої позиції, ніби його очима²⁹.

Отже, *сутність гуманістично-ціннісного підходу* полягає в гуманізації різноманітних аспектів функціонування ПО, сприянні особистісному розвитку усіх її суб'єктів на основі актуалізації потреби в саморозвитку, розвитку ціннісного ставлення до особистісного розвитку і професійного вдосконалення, врахування індивідуально-психологічних особливостей, прийняття унікальної неповторності кожного учасника освітнього процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі діяльності тощо.

У зв'язку з цим одним із важливих напрямів *реалізації гуманістично-ціннісного підходу в ППО* є побудова змісту і процесу формування психологічної компетентності на засадах *партнерства, спільної діяльності усіх суб'єктів*. Дійсно, як зазначає відомий фахівець у галузі освіти дорослих Ю. Кулюткін, лише тією мірою, якою доросла людина отримує можливість реалізувати себе в системі соціально-трудова відносин, що визначають її статус, формується її потреба у все більш високих професійних досягненнях і в розвитку здібностей, що зумовлюють успішність діяльності³⁰.

Саме в цих умовах є можливим створення *психологічно безпечного розвивального соціального середовища*, в якому поступово складаються групі

²⁸ Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. — вид. друге, доповн. — Житомир : ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. — 232 с.

²⁹ Лушин П. В. Екологічна допомога особистості в перехідний період: екофасилітація : монографія / П. В. Лушин. — Київ, 2013. — 296 с. — (Серія «Жива книга»; Т. 2).

³⁰ Кулюткін Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткін, В. П. Бездухов. — Самара : Самар. гос. пед. ун-т, 2002. — 400 с.

норми й цінності професійного вдосконалення, особистісного розвитку, психологічної культури загалом.

Не менш важливим є усвідомлення та врахування в процесі відкритої післядипломної освіти *специфічних особливостей навчання дорослих учнів* із спиранням на їхній професійний досвід; ціннісного ставлення слухачів до дійсності, показників їхньої психологічної компетентності тощо³¹.

Особливого значення при цьому набуває створення умов для *самоуправління* (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) *процесом формування психологічної компетентності управлінців*. Це передбачає^{32; 33; 31} та ін.:

- розширення ступеня усвідомлення керівником різноманітних подій, що виникають і відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом — загальнолюдських, особистісних, професійних, проникнення в їх глибинний зміст та значення;

- сприяння самопізнанню і самоприйняттю власної особистості; розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції і самоконтролю, саногенного мислення тощо;

- усвідомлення особистістю смислу та значущості особистісного й духовного розвитку; прагнення до самоефективності;

- підвищення толерантності, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмови від конфронтації;

- актуалізацію відповідних досягнень з боку оточуючих шляхом спеціально організованих соціальних впливів (заохочення, схвалення, підкреслення привабливості розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах змін як важливого чинника професійного успіху), коли «підключаються» такі соціально-психологічні механізми, як соціальне порівняння, наслідування та ін.;

- забезпечення можливості моніторингу перебігу процесу розвитку психологічної готовності управлінців на основі самопізнання та рефлексивного аналізу його результатів;

- створення персонального освітнього середовища на основі засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо), в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги.

Змістовий блок технології складається з навчальних ситуацій та завдань, розв'язання яких сприятиме формуванню психологічної компетентності управлінців загалом і за окремими її складовими (психолого-управлінська, соціально-психологічна, комунікативну гендерну психолого-педагогічна, автопсихологічна компетентності).

Тут варто врахувати *специфічні психолого-організаційні особливості післядипломної освіти* як інституту формування психологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу: а) особливості контингенту осіб, які навчаються (дорослі люди, фахівці, які спираються на власний досвід, мають професійні знання; усталені соціальні ролі, відрізняються інерційністю системи смислів, цінностей, оцінних

³¹ Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. А. Філь [та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Київ : Наук. світ, 2008. — 230 с.

³² Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.

³³ Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник [Електронний ресурс]. — Київ : ДВНЗ «УМО», 2014. — Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

критеріїв та ін.); б) специфіку організації післядипломної освіти (асиміляція нових знань у структуру особистісних смислів, досвіду освітян, зміна професійних установок); в) специфіку діяльності викладачів закладів післядипломної освіти (підвищені вимоги до рівня професіоналізму й ерудованості викладачів, їхньої установки на власний професійний і особистісний розвиток, володіння технологіями освіти дорослих людей) тощо³⁴.

Відповідно, йдеться про підбір та організацію виконання навчальних завдань із обов'язковим урахуванням і використанням професійного досвіду слухачів. Доцільним уявляється використання інтерактивних форм і методів, що передбачають ситуації спілкування рівних за статусом груп, що мають спільні цілі, досягнення яких вимагає спільної діяльності. При цьому важливе значення має розширення репертуару ролей, зокрема, програвання ролей, що традиційно вважаються властивими успішним управлінцям.

У такому випадку основним соціально-психологічним засобом формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій є соціально-психологічний тренінг як найактивніша і динамічна групова форми роботи, що поєднує навчальну й ігрову діяльність. Завдяки своїй ефективності, конфіденційності, внутрішній відкритості, доброзичливій психологічній атмосфері, активному використанню індивідуальної та групової рефлексії в умовах тренінгу створюються умови для саморозвитку особистості, аналізу соціально-психологічній ситуації зі свого погляду та позицію партнера, розвитку здатності до пізнання та розуміння себе та інших у процесі спілкування³⁵ та ін.

Навчальні завдання й ситуації слід організовувати таким чином, щоб ініціювати прагнення керівників освітніх організацій до саморозвитку психологічної компетентності. Йдеться про активізацію відповідних соціально-психологічних механізмів у процесі інтеріоризації зовнішніх соціальних впливів, у ролі яких можуть виступити^{36; 37; 38} та ін.:

1) *власний приклад* референтних для управлінця осіб, здатних ефективно діяти в сучасних умовах, коли інші через *наслідування* або *свідомо*, на основі *порівняння* власних цінностей з тими, що демонструють «еталонні» управлінці, засвоюють зразки їхньої поведінки;

2) *пряме навчання* за рахунок розширення системи уявлень освітян завдяки доповненню новими елементами знань про специфіку управлінської діяльності сучасного керівника та відповідну психологічну компетентність;

3) так зване, «*психологічне щеплення*», іншими словами, надання індивіду інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху формування психологічної компетентності;

³⁴ Олійник В. В. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи [Електронний ресурс] / В. В. Олійник, М. О. Кириченко, О. М. Отич, Т. М. Сорочан, О. І. Бондарчук, Н. Г. Діденко, Л. М. Сергєєва, В. В. Сидоренко, Н. І. Клокар, М. І. Скрипник // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). — 2017. — С. 382–391. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710171>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

³⁵ Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг як метод корекції та розвитку професійної відповідальності менеджерів / О. В. Лазорко // Психологічні перспективи. — 2011. — Вип. 18. — С. 160–168.

³⁶ Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / А. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософ.-психол. студії : зб. наук. пр. ; ред. В. О. Татенко. — Київ : Либідь, 2006. — С. 52–69.

³⁷ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.

³⁸ Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. — Мн. : АСАР, 2005. — 768 с.

4) *пряме перенавчання*, коли відбувається трансформація актуальних психологічних установок управлінців в ідеальні;

5) *непряме перенавчання* завдяки інтерпретації результатів діяльності керівника таким чином, щоб сформувати у нього рефлексію, необхідну для усвідомлення та формування власної психологічної компетентності тощо.

Процесуальний блок технології характеризує процес формування психологічної компетентності учасників освітнього процесу через низку етапів, які забезпечують становлення та розвиток її мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових,

Так, на *підготовчому етапі* актуалізується мотивація формування психологічної компетентності управлінців, тим самим забезпечується розвиток її мотиваційної складової. При цьому доцільним уявляється широке використання групових дискусій і «мозкового штурму», які передбачають вільний обмін думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою забезпечення зворотного зв'язку, зменшення опору прийняття нової інформації через групову рефлексію, усунення упередженості в оцінюванні інших через відкритих висловлювань тощо.

Групові дискусії можуть супроводжуватися міні-лекціями діалогічної природи як вербальним поданням інформації й доведенням її до фахівців з метою активізації мотивації до подальшої роботи, розширення сфери уявлень й знань керівників щодо змісту, показників, засобів власного особистісного розвитку.

Діагностичний етап спрямовано на визначення вихідного рівня психологічної компетентності управлінців змін на основі самопізнання суб'єктом особливостей свого внутрішнього світу в процесі виконання завдань психологічного практикуму.

Праксеологічний етап передбачає відпрацювання відповідних знань і вмінь, і навичок їх застосування у практиці управлінської діяльності на основі розвитку самоконтролю й особистісної саморегуляції навчально-професійної активності управлінців. На цьому етапі доцільним уявляється аналіз реальних проблемних ситуацій управлінської діяльності (case study) з подальшою пропозицією варіантів можливих рішень та вибором найкращих з них. Найсуттєвіші проблеми можна відпрацювати через рольові та ділові ігри. Ефективною також є робота в малих групах — наприклад, групова робота з осмислення впливу змін на навчальний процес з позиції різних суб'єктів – учнів, батьків, учителів, адміністрації тощо з наступним міжгруповим обговоренням.

Акмеологічний етап спрямовано на саморозвиток конструктивних особистісних новоутворень як складових психологічної компетентності управлінців, що переважно реалізується на дистанційному етапі навчання. Тут найдоцільнішими уявляються такі форми й методи роботи, як проектна діяльність, рефлексивні щоденники-самопостереження та ін.³⁹

*Критеріями якості формування психологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу в умовах відкритої післядипломної освіти є*⁴⁰:

1) широта та глибина психологічних знань як бази для ухвалення психологічно обґрунтованих управлінських рішень (*когнітивний критерій*);

³⁹ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.

⁴⁰ Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник [Електронний ресурс]. — Київ : ДВНЗ «УМО», 2014. — Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

2) можливість трансформації психологічних знань, умінь і навичок у конструктивні способи здійснення управлінської діяльності; високі показники професійної успішності (*операційний критерій*);

3) актуалізація мотивів професійного й особистісного розвитку, прогнозування позитивного образу досягнень, задоволеність власною професійною діяльністю та самоефективністю (*мотиваційний критерій*);

4) усталеність проявів психологічно обґрунтованої поведінки (демонстрація високого рівня психологічної культури, самоприйняття та самоповаги, конструктивності та конкурентоздатності; емпатійності та толерантності у взаємодії із суб'єктами освітнього процесу (*особистісний критерій*);

5) інтегрованість складових психологічної готовності у цілісну систему, їх гармонійний розвиток (*інтегральний критерій*).

При цьому важливо, щоби в оцінці рівнів розвитку психологічної компетентності брали участь самі слухачі (через експертну оцінку результатів спільної проектної діяльності, розв'язання управлінських ситуацій, самоаналіз і самооцінку результатів психодіагностичних методик) і зовнішні експерти – викладачі закладів ППО та всі суб'єкти освітнього процесу у закладі освіти за місцем роботи керівника (учні, їхні батьків, педагогічні працівники, громадськість) тощо. Після завершення кожного з тренінгових занять обов'язковим є *підведення підсумків заняття* з рефлексивним аналізом досягнутого

Саме такий підхід, як свідчить наша практика, сприятиме формуванню високого рівня психологічної компетентності управлінців. Так, протягом останніх років колективом кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» теоретично обґрунтовано зміст, розроблено, апробовано й успішно впроваджено в практику післядипломної освіти низку спецкурсів-тренінгів, що забезпечують формування різних складових психологічної компетентності управлінців системи освіти та інших фахівців.

Висновки. Обґрунтовано можливість формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах відкритої післядипломної освіти на основі гуманістично-ціннісного підходу, який передбачає побудову змісту психологічної підготовки на засадах партнерства, спільної діяльності; усвідомлення та врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей й показників психологічної компетентності; створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) керівниками її формування тощо.

Розроблено модель і технологію формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій як упорядкованої сукупності, операцій та процедур (передавання психологічних знань, формування умінь і навичок застосування їх у практиці управлінської діяльності, розвиток професійно значущих особистісних якостей, стимулювання відповідної активності тих, хто навчається, регулювання та коригування перебігу педагогічного процесу, його контроль), що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (психологічну компетентність керівників освітніх організацій).

Складовими технології формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій є: 1) концептуальна основа, яка визначає теоретичні засади реалізації технології; 2) змістовий блок, що визначає змістові напрямки формування психологічної компетентності через організацію спеціальних навчальних завдань і

ситуацій із обов'язковим залученням досвіду управлінців, що актуалізують соціально-психологічні механізми їхнього саморозвитку у контексті психологічної компетентності; 3) процесуальний блок, що характеризує процес формування психологічної компетентності через низку етапів, які забезпечують становлення та розвиток її мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових, а також обґрунтування найдоцільнішими форм і методів навчання на кожному з цих етапів (мультимедійних презентацій, заповнення робочих аркушів, методу незавершених речень, методу «мозкового штурму», виконання творчих завдань, групових дискусій, діагностичних методик, ділових ігор, домашніх завдань, вправ, рефлексії занять) тощо.

Результати апробації технології формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій засвідчили її ефективність в умовах відкритої післядипломної освіти, зокрема, у контексті сприяння: розвитку позитивної мотивації управлінської діяльності; набуття необхідних психологічних знань, вмінь і навичок управління закладом освіти в сучасних умовах; розвитку особистісних якостей, необхідних керівникам освітніх організацій для діяльності в умовах інноваційних змін в освіті.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної теми. Перспективним уявляється дослідження особистісної готовності викладачів закладів післядипломної освіти до формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах відкритої післядипломної освіти.

3.3. Роль організаційної культури у подоланні негативних психічних станів персоналу освітніх організацій

Однією із суттєвих характеристик діяльності освітніх організацій в Україні сьогодні є те, що вони функціонують в умовах соціальної напруженості, обумовленої тими викликами, які постали перед українським суспільством (захист країни від зовнішнього агресора, соціально-економічна криза, необхідність процесів євроінтеграції та ін.). Наявність соціальної напруженості може призводити до виникнення негативних психічних станів і, відповідно, до проблем у психологічному здоров'ї персоналу та його діяльності. Все це потребує дослідження рівня вираженості негативних психічних станів у персоналу освітніх організацій та впливу характеристик організації на особливості перебігу цих станів. Крім того, заслуговує на увагу вивчення ролі у цьому процесі відкритої післядипломної освіти.

Аналіз літератури показує, що проблема психологічних станів знайшла певне відображення в роботах зарубіжних та українських авторів у контексті загальної характеристики психічних станів, визначення їх ролі в життєдіяльності особистості (Л. Куликов¹, М. Левітов², Л. Наєнко³, В. Юрченко⁴ та ін.).

¹ Психические состояния : хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2001. — 512 с.

² Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964. — 344 с.

³ Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1976. — 12 с.

⁴ Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис : монографія / В. М. Юрченко. — Рівне, 2006. — 574 с.

Вивчено особливості психічних станів різних вікових та професійних груп (Я. Омельченко⁵, О. Дроздов⁶, Ю. Попик⁷, Є. Тополов⁸ та ін.) показано їхній вплив на різні види активності особистості.

Що стосується дослідження психічних станів в освітніх організаціях, то, як свідчить аналіз робіт українських та зарубіжних авторів, йшлося в основному про психічні стани учнів, як основних об'єктів навчально-виховних впливів. І в цьому контексті аналізувався вплив вчителя на емоційні стани учнів (З. Хоменко⁹ та ін.), особливості використання різних психокорекційних технік для подолання у них негативних психічних станів в учнів (Е. Лютова, Г. Моніна¹⁰ та ін.) тощо.

Психічні стани персоналу освітніх організацій, як свідчить аналіз літератури, значно менше були предметом спеціального вивчення. Крім того, мало дослідженими залишаються так аспекти проблеми, які стосуються впливу психологічних характеристик освітніх організацій, які віднесені нами до психологічних чинників мезорівня, що обумовлюють ефективність діяльності організації¹¹. До них належать такі психологічні характеристики, як рівень організаційного розвитку, соціально-психологічний клімат, творчий потенціал організації тощо.

Одним із таких чинників є *організаційна культура*, що являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній і ритуалів, які прийняті в організації й дотримуються її членами^{12; 13}.

Окремі вияви негативних психічних станів у педагогічних працівників, як наслідок соціальної напруженості в країні, досліджувались у роботі І. Заїки¹⁴ та в наших спільних з нею публікаціях¹⁵, в яких аналізувався зв'язок соціальної фрустрованості освітнього персоналу з типами організаційної культури. Однак, зв'язок інших негативних психічних станів із компонентами, типами та організаційної культури не був раніше предметом спеціального аналізу.

⁵ Омельченко Я. М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. М. Омельченко, З. Кісарчук. — Київ : Шк. світ, 2008. — 112 с.

⁶ Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / О. Ю. Дроздов. — Чернівці, 2003. — 225 с.

⁷ Попик Ю. В. Менеджерська діяльність і явище фрустрації: сутність, феноменологія, структура / Ю. В. Попик // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Київ, 2007. — Т. IX, ч. 6. — С. 105–112.

⁸ Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості : монографія / Є. В. Тополов. — Київ : Слово, 2011. — С. 157–158.

⁹ Хоменко З. І. Вплив учителя на емоційний стан учнів / З. І. Хоменко. — Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. — 128 с.

¹⁰ Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. Лютова, Г. Монина. — М. : Генезис, 2000. — 192 с.

¹¹ Карамушка Л. М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — Київ : Наук. світ, 2009. — Ч. 24. — С. 196–208.

¹² Ладанов И. А. Социокультура организации / И. А. Ладанов // Организационное поведение : хрестоматия ; ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2006. — С. 120–168.

¹³ Шевченко А. М. Організаційна культура інноваційних та традиційних загальноосвітніх навчальних закладів: теоретичний аспект / А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. — Київ : А.С.К., 2011. — Вип. 33. — С. 211–213.

¹⁴ Заїка І. В. Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / І. В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — Київ : Логос, 2017. — № 2/3(9/10). — С. 19–39.

¹⁵ Карамушка Л. М. Соціальна фрустрованість освітнього персоналу: зв'язок із типами організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Карамушка, І. В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — 2016. — № 2/3(5/6). — С. 80–89.

Щодо сили організаційної культури, то слід зазначити, що дана характеристика організаційної культури, на відміну від типів та складових організаційної культури, досліджена значно менше. Водночас, ряд зарубіжних та українських учених (М. Карпентер, Т. Бауер та Б. Ердоган¹⁶, М. Станіславська¹⁷, О. Стеклова¹⁸ та ін.) вказували, що сильна організаційна культура є потужним орієнтиром та регулятором поведінки персоналу.

Тому важливим питанням є вивчення того, чи впливає сила організаційної культури на негативні психічні стани освітнього персоналу.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми, нами визначено такі завдання:

1. Дослідити рівень вираженості негативних психічних станів у персоналу освітніх організацій.

2. Визначити рівень розвитку компонентів і загального показника організаційної культури освітніх організацій та проаналізувати зв'язок негативних психічних станів персоналу із компонентами та загальним показником організаційної культури освітніх організацій.

3. Вивчити рівень розвитку типів організаційної культури освітніх організацій та проаналізувати зв'язок негативних психічних станів персоналу із типами організаційної культури освітніх організацій

4. Вивчити силу організаційної культури освітніх організацій та дослідити зв'язок негативних психічних станів персоналу із силою організаційної культури освітніх організацій.

Вивчення психічних станів здійснювалося за допомогою такої методики: «Методика самооцінки діагностики психічних станів» (за Г. Айзенком)^{19; 20}. За допомогою вказаної методики можна діагностувати високий, середній та низький рівень вираженості кожного із психічних станів (тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності). За допомогою опитувальника «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова²¹ вивчалися такі компоненти організаційної культури: а) «робота» (ставлення учасників навчально-виховного процесу до роботи і робочого середовища); б) «комунікації» (якість внутрішньоорганізаційних комунікацій); в) «управління» (стан управлінської культури); г) «мотивація і мораль» (домінуюча мотивація і мораль).

Дослідження типів організаційної культури здійснювалося за допомогою опитувальника «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді²², спрямованого на

¹⁶ Carpenter, M. Principles of Management, v. 1.0 / Mason Carpenter, Talya Bauer, and Berrin Erdogan. — Nyack, NY : Flat World Knowledge, 2010. — 412 p.

¹⁷ Станіславська М. В. Психологічні аспекти типології організаційної культури майбутнього місця роботи / М. В. Станіславська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка ; Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. — Вип. 27. — С. 557–568.

¹⁸ Стеклова О. Е. Оценка силы организационной культуры и направления ее развития / О. Е. Стеклова // Экономические науки. — 2010. — № 2(63). — С. 183–187.

¹⁹ Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. — 2-е изд., испр. и перераб. — СПб. : Питер, 2006. — С. 219–222.

²⁰ Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ, 1998. — С. 141–145.

²¹ Ладанов И. А. Социокультура организации / И. А. Ладанов // Организационное поведение : хрестоматия ; ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2006. — С. 120–168.

²² Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.

визначення різних типів організаційної культури («ролі»; «завдання»; «влади»; «особистості»).

Для вивчення сили організаційної культури використовувалася методика «Оцінка сили організаційної культури»^{23, 24}, яка дає можливість діагностувати вираженість сили організаційної культури (потужна, помірно сильна, слабка).

Дослідження проводилося серед працівників освітніх організацій (загальноосвітніх навчальних закладів) Центрального регіону України у 2017 р. У дослідженні взяли участь 233 педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів. Вибірка становила 15,2% респондентів віком до 30 років, 32,8% респондентів віком від 31 до 40 років, 37,2% респондентів віком від 41 до 50 років, 14,8% респондентів віком понад 50 років. За статтю респонденти розподілилися таким чином: чоловіків — 9,2%, жінок — 90,8%.

Математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 22). Використовувалися методи описової статистики та кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмана).

Розглянемо спочатку результати, які стосуються **першого завдання**, спрямованого на дослідження рівня вираженості негативних психічних станів у персоналу освітніх організацій. Як видно із табл. 3.1, значна частина опитаних (від 47,3 до 58,3%) мають високий рівень вираженості негативних психічних станів.

На першому місці за даним показником знаходиться такий психічний стан, як *тривожність*, яка проявляється в об'єктивній або суб'єктивній неможливості особистості подолати життєві труднощі. Згідно з наявними в літературі підходами^{25; 26}, розрізняють два види тривожності. Перший вид складає ситуативна (актуальна), реактивна тривожність, яка виникає як реакція людини на різні, частіше за все соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття несприятливого до себе ставлення, загрози своїй самоповазі, престижу). До другого виду тривожності належить особистісна (активна) тривожність. Особистісна тривожність являє собою характеристику, властивість, диспозицію, яка дає уявлення про індивідуальні відмінності в підпорядкованості дії різних стресорів і відображає відносну стійку схильність людини сприймати загрозу своєму «Я» в різних ситуаціях і реагування на такі ситуації підвищенням ситуативної тривожності.

Таблиця 3.1

Рівень вираженості негативних психічних станів у персоналу освітніх організацій (% від загальної кількості опитаних)

Психічні стани	Рівень вираженості		
	Низький	Середній	Високий
Тривожність	9,6	32,1	58,3
Фрустрованість	10,6	38,2	51,2
Агресивність	16,5	36,2	47,3
Ригідність	10,8	31,8	57,4

²³ Дафт Р. Ф. Менеджмент / Р. Ф. Дафт. — СПб., 2001. — 832 с.

²⁴ Машков В. Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента / В. Н. Машков. — СПб. : Речь, 2005. — С. 290–291.

²⁵ Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. — 2-е изд., испр. и перераб. — СПб. : Питер, 2006. — С. 219–222.

²⁶ Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ, 1998. — С. 141–145.

Як свідчать отримані дані, високий рівень тривожності також виявлено більше ніж у половини опитаних (58,3%), середній – у 32,1%, і низький – лише у 9,6% учасників дослідження. Отримані дані є близькими до даних, отриманих І. Заїкою, згідно з якими 54,9% працівників загальноосвітніх навчальних закладів мають високий рівень вираженості ситуативної тривожності, і 63,5% – особистісної тривожності²⁷.

Друге місце, з невеликим відривом від першого, займає такий психічний стан, як *ригідність*, яка полягає у відносній нездатності особистості до переосмислення поведінки та її перебудови, нездатності вийти зі стану залежності і набутої безпорадності²⁸. Ригідність може проявлятися на рівні когнітивної, мотиваційної та ефективної складової. Високий рівень ригідності виявлено майже в половини опитаних (57,4%). У трохи менше ніж в половини опитаних (31,8%) зафіксовано середній рівень вираженості ригідності. І зовсім у незначній частині опитаних (всього 10,8%) діагностовано низький рівень ригідності.

Третє місце за рівнем вираженості займає *фрустрованість*, яка являє собою стан переживання людиною об'єктивно існуючої невдачі або ж такої, що уявляється²⁸. Одним із наслідків соціальної напруженості є *соціальна фрустрованість*, під якою у найбільш загальному вигляді, дотримуючись підходу Д. Майєрса, слід розуміти блокування цілеспрямованої поведінки²⁹.

Сутність фрустрованості, її види, співвідношення з іншими психологічними феноменами розкриті в низці досліджень, виконаних зарубіжними та вітчизняними авторами^{30; 31; 32}.

Згідно з отриманими даними, високий рівень фрустрованості виявлено у 51,2%, середній — у 38,2% і низький — лише у 10,6%. Отримані дані щодо вияву фрустрованості у персоналу освітніх організацій також співвідносяться із результатами, які отримані І. Заїкою стосовно соціальної фрустрованості персоналу загальноосвітніх навчальних закладів, згідно з якими значна частина опитаних, в середньому більше половини, мають вираженість соціальної фрустрованості, насамперед в соціально-економічній сфері²⁷.

І на останньому місці за рівнем вираженості знаходиться *агресивність*. Як зазначається в літературі, агресія є однією із можливих реакцій у ситуації фрустрації, яка обумовлюється всією обстановкою фрустрації, гнівом, ненавистю тощо²⁸.

Різні форми агресії особистості, зокрема, у сфері професійної діяльності, представлено в низці публікацій українських та зарубіжних авторів^{33; 34; 35}. Високий

²⁷ Заїка І. В. Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / І. В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — Київ : Логос, 2017. — № 2/3(9/10). — С. 19–39.

²⁸ Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеєв. — 2-е изд., испр. и перераб. — СПб. : Питер, 2006. — С. 219–222.

²⁹ Майєрс Д. Социальная психология / Д. Майєрс. — СПб. : Прайм-Евроснак, 2002. — 512 с.

³⁰ Ладанов И. А. Социокультура организации / И. А. Ладанов // Организационное поведение : хрестоматия ; ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2006. — С. 120–168.

³¹ Попик Ю. В. Менеджерська діяльність і явище фрустрації: сутність, феноменологія, структура / Ю. В. Попик // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Київ, 2007. — Т. IX, ч. 6. — С. 105–112.

³² Фрустрация : понятие и диагностика : учеб.-метод. пособие / сост. Л. И. Дементий. — Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. — 68 с.

³³ Бородин Ф. М. Социальная напряженность и агрессия / Ф. М. Бородин, Н. П. Володина // Мир России. — 1997. — № 4. — С. 107–150.

³⁴ Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / О. Ю. Дроздов. — Чернівці, 2003. — 225 с.

³⁵ Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 5. — С. 3–18.

рівень агресії зафіксовано також у значній кількості персоналу освітніх організацій (47,3%,) середній — у 36,2% і низький — лише у 16,5% опитаних.

Отже, результати дослідження свідчать про *наявність негативних станів високого рівня вираженості для значної кількості персоналу освітніх організацій*. Такий факт частково можна пояснити тим, що переважна кількість опитаних були жінки, які характеризуються підвищеними показниками вираженості емоційної сфери, ніж чоловіки. Але основною причиною, на наш погляд, є соціальна напруженість у суспільстві і, відповідно, в освітніх організаціях³⁶.

У цілому, виявлена закономірність викликає значне занепокоєння, оскільки, як показано в літературі³⁷, наявність таких психічних станів може негативно впливати на діяльність представників усіх професій. Але якщо взяти до уваги той факт, що персонал освітніх організацій системи середньої освіти постійно взаємодіє з дітьми, що знаходяться в процесі свого розвитку, відповідає за навчання, виховання і психологічний комфорт особистості учнів, які потребують особливої підтримки з боку педагогічних працівників, то тут занепокоєння збільшується в кілька разів. Адже створити позитивний настрій у колективі учнів та актуалізувати позитивну спрямованість на роботу, напевне, дуже важко вчителю, який сам переживає негативні психічні стани.

Це свідчить, на наш погляд, про необхідність *спеціальної роботи*, спрямованої на подолання таких станів в рамках відкритої післядипломної освіти, зокрема, *шляхом впровадження навчальних курсів і тренінгів*, які дають можливість слухачам усвідомити суть негативних психічних станів та психологічні умови і засоби їх подолання. І це варто, на наш погляд, розглядати, як **важливе завдання відкритої післядипломної освіти в рамках означеної проблеми**.

Так, наприклад, подолання стану фрустрації можливе в результаті підвищення стійкості (*фрустраційної толерантності*) особистості до несприятливих обставин життя на основі адекватного їх усвідомлення. Це усвідомлення далі передбачає перебудову мотивів, емоцій та прийняття людиною змісту її соціальної адаптації, можливих способів вирішення конфліктів і проблем. У свою чергу, ригідність може бути нейтралізована в результаті зміни характеру активності особистості, коли ситуація, яка здається безвихідною та незмінною, сприймається як така, яку можна цілком вирішити за відповідної зміни уявлень, мотивів, емоцій³⁸.

Що стосується **другого завдання**, яке полягало у визначенні рівня розвитку основних компонентів («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль») та загального показника організаційної культури освітніх організацій, то тут отримано такі результати.

Дані таблиці 3.2, свідчать про те, що значна частина педагогічних працівників (від 17,6% до 52,1%) вказали на «прекрасний» (високий) рівень розвитку всіх компонентів організаційної культури освітніх організацій («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»). Це можна оцінити як позитивний факт. Водночас, можна стверджувати, що такий компонент організаційної культури, як

³⁶ Карамушка Л. М. Соціальна фрустрованість освітнього персоналу: зв'язок із типами організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Карамушка, І. В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — 2016. — № 2/3(5/6). — С. 80–89.

³⁷ Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості : монографія / Є. В. Тополов. — Київ : Слово, 2011. — С. 157–158.

³⁸ Елисеєв О. П. Практикум по психології личности / О. П. Елисеєв. — 2-е изд., испр. и перераб. — СПб. : Питер, 2006. — С. 219–222.

«робота», значно відстає (в середньому в два з половиною рази) від інших компонентів організаційної культури, таких як «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» (відповідно 17,6% опитаних проти 52,1% опитаних («комунікації»), 35,5% («управління»), 30,9% («мотивація і мораль»)).

Таблиця 3.2

Рівні розвитку компонентів організаційної культури освітніх організацій (% від загальної кількості опитаних)

Компоненти організаційної культури	Рівні розвитку компонентів організаційної культури			
	«Спадаючий»	«Помітний смуток»	«Мажорний»	«Прекрасний»
«Робота»	2,3	15,6	64,5	17,6
«Комунікації»	2,2	9,0	36,7	52,1
«Управління»	1,9	10,8	51,7	35,5
«Мотивація і мораль»	2,6	10,6	55,8	30,9

Отже, одним із резервів розвитку організаційної культури освітніх організацій є, на нашу думку, посилення такого компонента організаційної культури, як «робота». Це може проявлятися у формуванні в керівників та педагогічних працівників позитивного ставлення до своєї роботи, введенні інноваційних форм і методів роботи у власну професійну діяльність тощо.

Щодо рівня розвитку індексу організаційної культури, то дослідження засвідчило, що організаційна культура освітніх організацій персоналом оцінюється в цілому позитивно (табл. 3.3). Так, більшість опитаних оцінюють рівень розвитку «індексу організаційної культури», як «дуже високий» (24,9%) або «високий» (61,3%).

Таблиця 3.3

Рівні розвитку загального показника організаційної культури освітніх організацій (% від загальної кількості опитаних)

Загальний показник організаційної культури	%
Має тенденцію до деградації	2,0
Середній	11,9
Високий	61,3
Дужевисокий	24,9

Це, скоріше за все, свідчить про необхідність не стільки підвищення оцінки опитуваними загального рівня організаційної культури освітніх організацій, скільки про посилення значущості для їх персоналу окремих складових організаційної культури.

Далі перейдемо до аналізу зв'язку негативних психічних станів персоналу з компонентами та індексом організаційної культури освітніх організацій.

Як видно з табл. 3.4, встановлено негативний кореляційний зв'язок високого рівня значущості ($p < 0,001$) між такими негативними психічними станами, як тривожність, фрустрованість, агресивність, та індексом організаційної культури, а також із всіма компонентами організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»). Крім того, констатовано негативний кореляційний зв'язок ($p < 0,01$) між таким негативним психічним станом, як ригідність, та загальним індексом організаційної культури і всіма компонентами організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»).

Таблиця 3.4

Зв'язок негативних психічних станів персоналу з компонентами та загальним індексом організаційної культури освітніх організацій (r_s)

Психічні стани	Індекс ОК	Компоненти ОК			
		Робота	Комунікації	Управління	Мотивація і мораль
Тривожність	-0,318***	-0,292***	-0,270***	-0,227***	-0,324***
Фрустрованість	-0,337***	-0,250***	-0,280***	-0,291***	-0,310***
Агресивність	-0,301***	-0,223***	-0,226***	-0,312***	-0,218***
Ригідність	-0,273**	-0,203**	-0,194**	-0,230**	-0,277**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $p < 0,001$ ***

Сутність цього зв'язку полягає в тому, що чим вище рівень розвитку індексу та складових організаційної культури, тим рівень вираженості негативних психічних станів знижується, особливо це стосується тривожності, фрустрованості, агресивності.

Отже, це говорить про те, що організаційна культура є *суттєвим чинником зниження негативних психічних станів* персоналу освітніх організацій. Отже, розгляд змісту та можливостей організаційної культури освітніх організацій, зокрема її впливу на негативні психічні стани, в процесі *спеціально організованого інтерактивного та індивідуального самостійного навчання* слухачів в рамках відкритої післядипломної освіти може сприяти вирішенню означеної проблеми і є *актуальним завданням відкритої післядипломної освіти*.

Що стосується *третього завдання дослідження*, спрямованого на вивчення рівня вираженості типів організаційної культури освітніх організацій та їх зв'язку з негативними психічними станами персоналу, то тут отримано такі дані.

Розпочнемо із аналізу *рівня вираженості різних типів організаційної культури* освітніх організацій (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні вираженості типів організаційної культури освітніх організацій (% від загальної кількості опитаних)

	Типи організаційної культури			
	культура «влади»	культура «ролей»	культура «завдань»	культура «особистості»
Низький рівень	58,7	9,8	10,1	10,3
Середній рівень	30,6	46,3	34,9	65,0
Високий рівень	10,7	43,9	55,0	24,7

Як свідчать дані, представлені в табл. 3.5, на першому місці, за високим рівнем розвитку представлена *культура «завдань»*. Більше ніж половина опитаних (55,0%) вказали на представленість у їхніх освітніх організаціях даного типу культури, найбільш суттєвими характеристиками якої є те, що вона базується на свободі дій і достатності ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети, розподілі влади залежно від професіоналізму і наявності ресурсів, оцінюванні праці за результатами тощо³⁹.

³⁹ Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.

На другому місці за рівнем вираженості знаходиться культура «ролей», на високий рівень якої вказало дещо менше опитаних (43,9%). Для такої культури характерна глибока спеціалізація, обов'язковість виконання службових функцій, їхня чітка регламентація, адміністративний контроль службової поведінки тощо⁴⁰.

Що стосується двох інших типів культур (культура «особистості» та культура «влади»), то вони значно відстають від рівня розвитку названих типів організаційних культур.

Лише одна п'ята освітнього персоналу (24,7%) вказали на високий рівень розвитку культури «особистості», яка характеризується мінімальним ступенем адміністрування та обмеження особистих прав і свобод, ставленням з повагою до здібностей та особистісних якостей персоналу, правом виявляти ініціативу та творчість тощо)⁴⁰.

На четвертому, останньому, місці — культура «влади». Трохи більше ніж одна десята опитаного освітнього персоналу (10,7%), вказали на високий рівень розвитку цього типу організаційної культури. Як відомо, суттєвими характеристиками такого типу культури є одноосібність рішень керівника, централізований контроль ресурсів, висока документальна регламентованість трудової поведінки тощо⁴⁰.

Таким чином, з приємністю можна констатувати, що в освітніх організаціях переважає культура «завдання», яка належить до культур з прогресивною спрямованістю, а культура «влади», яка належить до культур з консервативною спрямованістю⁴¹, представлена лише у невеликій частини освітніх організацій, у яких проводилося дослідження. Водночас, результати дослідження показують, що існують суттєві резерви щодо рівня розвитку культури «особистості».

Далі проаналізуємо зв'язок між негативними психічними станами освітнього персоналу і типами організаційної культури (табл. 3.6).

Дослідження виявило статистично значущі зв'язки, як позитивні, так негативні ($p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$) між низкою типів організаційної культури і тими чи іншими негативними психічними станами освітнього персоналу.

Зазначимо, що найбільш вираженими є негативні статистично значущі зв'язки ($p < 0,001$) між негативними психічними станами освітнього персоналу і культурою «завдань». При цьому слід зауважити, що ці зв'язки зафіксовано щодо всіх негативних психічних станів (тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність). Суть цих зв'язків полягає в тому, що в міру підвищення рівня розвитку такого типу організаційної культури рівень вираженості негативних психічних станів освітнього персоналу знижується.

Таблиця 3.6

Зв'язок негативних психічних станів освітнього персоналу з типами організаційної культури освітніх організацій (r_s)

	тривожність	фрустрованість	агресивність	ригідність
культура «влади»	0,123	0,058	0,223**	0,115
культура «ролей»	-0,007	-0,041	-0,102	0,035
культура «завдань»	-0,271***	-0,283***	-0,323***	-0,276***
культура «особистості»	-0,203**	-0,175*	-0,194**	-0,127

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

⁴⁰ Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.

⁴¹ Шевченко А. М. Організаційна культура інноваційних та традиційних загальноосвітніх навчальних закладів: теоретичний аспект / А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. — Київ : А.С.К., 2011. — Вип. 33. — С. 211–213.

Дещо менш вираженими є *негативні* статистично значущі зв'язки ($p < 0,05$; $p < 0,01$), які зафіксовано між негативними психічними станами освітнього персоналу і культурою «особистості». Підкреслимо, що такі зв'язки зафіксовано щодо більшості негативних психічних станів (тривожність, фрустрованість, агресивність). Як і в ситуації із культурою «завдань», тут спостерігається така ж закономірність: зі збільшенням рівня розвитку культури «особистості», рівень вираженості негативних психічних станів знижується.

Отже, можемо констатувати, що такі організаційні культури як культура «завдання» та культура «особистості», сприяють зниженню негативних психічних станів персоналу освітніх організацій. Це ще раз підтверджує тезу про те, що такі типи культур мають *прогресивну спрямованість*.

Зовсім інша ситуація спостерігається щодо культури «влади». Це проявляється в тому, що тут зафіксовано *позитивний* статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$) лише між одним негативним психічним станом освітнього персоналу (агресивністю) і культурою «влади». Зміст даного зв'язку полягає в тому, що зі збільшенням рівня розвитку цього типу організаційної культури, рівень вираженості агресивності освітнього персоналу підвищується. Щодо інших негативних психічних станів, то в дослідженні не виявлено статистично значущого зв'язку між ними та культурою «влади», що може ламати існуючі стереотипи щодо вираженого «негативізму» культури «влади». Скоріше за все, можна говорити про ситуативність у дії та використанні різних типів організаційних культур, в тому числі і культури «влади».

Щодо культури «ролі», то в дослідженні *не виявлено її впливу* на зниження рівня негативних психічних станів особистості. Про це свідчить той факт, що статистично значущі зв'язки між негативними психічними станами освітнього персоналу і культурою «ролі» відсутні. Це ще раз підтверджує тезу, висловлену в інших дослідженнях⁴², що культура «ролі» має свій особливий статус. Однак, це потребує додаткових спеціальних досліджень.

Таким чином, можна зробити висновок, що впровадження в освітніх організаціях таких культур, як культура «завдань» та культура «особистості», однозначно може сприяти *зниженню негативних психічних станів* персоналу освітніх організацій. А це, в свою чергу, потребує реалізації такого **важливого завдання відкритої післядипломної освіти**, як усвідомлення слухачами особливостей кожного із типів організаційних культур, їх можливостей і обмежень. Досягнути цього можна в процесі виконання слухачами *аналітичних завдань*, спрямованих на визначення типу культури в їхніх освітніх організаціях, здійснення порівняльного аналізу між «реальною» та «бажаною» організаційною культурою, визначення шляхів досягнення змін у нинішній культурі тощо. Виконання таких завдань можливе в результаті співпраці з психологами, соціальними педагогами.

Тепер звернемося до результатів виконання **четвертого завдання** дослідження, спрямованого на вивчення рівня вираженості сили організаційної культури освітніх організацій та зв'язку негативних психічних станів персоналу із силою організаційної культури.

Що стосується *рівня вираженості сили організаційної культури*, то як свідчать дані, наведені в табл. 3.7, лише невелика кількість опитаних (28,3%) вказали на те, що їхнім освітнім організаціям притаманна *потужна організаційна культура*.

⁴² Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.

Таблиця 3.7

**Вираженість сили організаційної культури освітніх організацій освіти
(% від загальної кількості опитаних)**

Слабка	Помірна	Потужна
1,3	70,4	28,3

Відповідно до наявних в літературі даних, можна говорити, на наш погляд, про те, що організаціям з потужною організаційною культурою притаманні певні характеристики, які стосуються: а) цінностей організації, її цілей та орієнтації персоналу на їхні досягнення (практично всі керівники і більшість працівників можуть описати цінності компанії, її цілі, усвідомлюють важливість клієнтів; члени організації чітко усвідомлюють свій внесок у досягнення цілей організації; дії керівників узгоджуються з прийнятими в організаціях цінностями; організація і керівники орієнтовані швидше на довгострокові, ніж короткострокові перспективи; цінності організації наголошують на необхідності ефективної діяльності, адаптації до мінливого зовнішнього середовища; дотримання місії і цінностей компанії важливіше, ніж відповідність процедурам і стилю одягу тощо); б) відбору, діяльності, професійного зростання та стимулювання працівників в організації (відбір працівників здійснюється відповідно до наявності в них рис, відповідних культурі організації; керівники прагнуть розвивати своїх працівників; основою професійної кар'єри працівників є їхній професіоналізм, а не інтриги і знайомства; підтримка інших працівників, навіть з інших відділів, є нормою і гідно оцінюється; в організації забезпечується стимулювання праці працівників, наприклад, проводяться церемонії нагородження співробітників, які зробили істотний внесок у справу організації тощо). Тобто, можна говорити про те, що організаційна культура є потужним чинником як для досягнення цілей організації, так і досягнення цілей працівників. Іншими словами, в таких організаціях досягається гармонійне співвідношення досягнення цілей і потреб як організації, так цілей і потреб працівників.

Переважає більшість опитаних (70,4%) вказали на середній рівень вираженості сили організаційної культури в освітніх організаціях. Тобто, мова йде про *помірну організаційну культуру*, для якої характерно лише часткове представлення описаних вище характеристик потужної організаційної культури.

І зовсім невелика частина учасників дослідження (1,3%) вказали на низький рівень вираженості сили організаційної культури, тобто на те, що організаційна культура їхніх організацій є *слабкою*. Йдеться про те, що культура організації аж ніяк не сприяє адаптації до навколишнього середовища, досягненню її цілей і не відповідає потребам її членів, а навпаки, може сприяти загальній демотивованості персоналу.

У цілому, доходимо висновку, що організаційна культура освітніх організацій характеризується достатньою силою, оскільки переважна більшість опитаних вказали, що культура їхніх організацій є потужною або помірною. Однак, можна говорити і про *певні резерви розвитку* організаційної культури, оскільки на потужну організаційну культуру вказало менше третини опитаних.

Далі проаналізуємо зв'язок негативних психічних станів персоналу із силою організаційної культури освітніх організацій.

Як свідчать наведені в табл. 3.8 дані, існують достатньо виражені *негативні* статистично значущі зв'язки ($p < 0,01$) між такими негативними психічними станами освітнього персоналу, як тривожність, агресивність, ригідність і силою організаційної культури. Також існує слабкий *негативний* статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між

таким негативним психічним станом освітнього персоналу, як фрустрованість, і силою організаційної культури.

Таблиця 3.8

Зв'язок сили організаційної культури закладу освіти з негативними психічними станами освітнього персоналу (r_s)

	тривожність	фрустрованість	агресивність	ригідність
сила організаційної культури	-0,283**	-0,175*	-0,248**	-0,314**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Зміст даного зв'язку полягає в тому, що із підвищенням сили організаційної культури, рівень вираженості негативних психічних станів знижується, і особливо це стосується ригідності персоналу.

Отримані дані підтверджують позицію ряду дослідників^{43; 44; 45} стосовно того, що сильна організаційна культура впливає на поведінку і діяльність персоналу організації і діяльність організації в цілому.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що організаційна культура освітніх організацій є *важливим чинником*, що може впливати на зниження негативних психічних станів освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості.

Висновки:

1. Виявлено наявність негативних психічних станів (ригідності, тривожності, агресії, фрустрованості) високого рівня вираженості у значної кількості персоналу (в середньому майже в сорока відсотків персоналу освітніх організацій).

2. Встановлено, що організаційна культура освітніх організацій оцінюється персоналом в цілому позитивно, однак окремі складові організаційної культури (насамперед, «робота») потребують посилення їхньої значущості для персоналу освітніх організацій.

3. Констатовано, що існують негативні статистично значущі зв'язки ($p < 0,001$; $p < 0,01$) між вираженістю негативних психічних станів та всіма компонентами («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль») та загальним показником організаційної культури. Сутність цього зв'язку полягає в тому, що чим вище рівень розвитку складових та загального показника організаційної культури, тим рівень вираженості негативних психічних станів освітнього персоналу знижується, і особливо це стосується тривожності, фрустрованості та агресивності.

4. Констатовано низку проблем у розвитку організаційної культури освітніх організацій (недостатній розвиток культури «особистості»; недостатня вираженість сили організаційної культури).

5. Виявлено закономірності, які стосуються зв'язку між рівнем розвитку організаційної культури і вираженістю більшості негативних психічних станів особистості. Це проявляється в тому, що існує негативний та позитивний статистично

⁴³ Станіславська М. В. Психологічні аспекти типології організаційної культури майбутнього місця роботи / М. В. Станіславська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка ; Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. — Вип. 27. — С. 557–568.

⁴⁴ Стеклова О. Е. Оценка силы организационной культуры и направления ее развития / О. Е. Стеклова // Экономические науки. — 2010. — № 2(63). — С. 183–187.

⁴⁵ Хоменко З. І. Вплив учителя на емоційний стан учнів / З. І. Хоменко. — Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. — 128 с.

значущий зв'язок між рівнем розвитку типів і сили організаційної культури і вираженістю негативних психічних станів особистості. Так, встановлено, що достатній рівень вираженості культур з позитивною спрямованістю («особистості» та «завдань») і сили організаційної культури позитивно впливають на зниження негативних психічних станів особистості. Водночас культура з негативною спрямованістю («влади»), навпаки, підвищує рівень вираженості такого негативного психічного стану особистості, як агресивність. Щодо культури «ролі», то в дослідженні не виявлено її впливу на зниження негативних психічних станів особистості.

6. Отримані дані свідчать про те, що в період соціальної напруженості, яка існує сьогодні в українському суспільстві, керівники та психологи освітніх організацій повинні приділяти значну увагу впровадженню в освітніх організаціях організаційних культур, які забезпечують чітку організацію роботи, ділового спілкування, мотивації, управління в цілому тощо, а також реалізовувати спеціальні програми, спрямовані на підвищення рівня емоційної регуляції, стресостійкості персоналу.

Одним із суттєвих резервів для вирішення цього завдання є *використання можливостей відкритої післядипломної освіти*, яке може забезпечити активне включення слухачів в аналіз та осмислення проблеми профілактики та подолання негативних психічних станів персоналу освітніх організацій, зокрема, із врахуванням впливу на їх зниження організаційної культури.

Перспективи подальших досліджень з означеної проблеми полягають в розробці та впровадженні в процесі відкритої післядипломної освіти спеціальних навчальних курсів і тренінгів, спрямованих на розкриття змісту та ролі організаційної культури у подоланні негативних психічних станів персоналу освітніх організацій.

3.4. Організаційно-психологічні умови розвитку професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах відкритої освіти

У сучасних умовах трансформації суспільства необхідною умовою розвитку сучасних організацій стає формування професійної толерантності керівників як особливого типу толерантності властивого професійній діяльності. Актуалізація ідей толерантності в процесі професійної діяльності спрямована на вирішення проблем, пов'язаних з соціальними, культурними, політичними, економічними змінами, ставленням особистості до інших людей, їх психічних станів, якостей чи вчинків в ситуаціях професійної взаємодії, розвитком особистісної толерантності.

Водночас, теоретичний аналіз наукової літератури та аналіз практики професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що незважаючи на множину підходів до визначення і дослідження толерантності, її власне психологічне трактування фактично відсутнє. Спроби систематизувати психологічні дослідження з толерантності ускладнюються тим, що цей термін виявився прикладним майже до будь-якого психологічного феномену. Один з найменш досліджених аспектів — формування професійної толерантності керівників освітніх організацій.

Необхідність дослідження проблеми формування професійної толерантності керівників освітніх організацій обумовлена наявністю таких протиріч між:

- об'єктивною необхідністю формування професійної толерантності керівника і недостатньою вивченістю цього процесу психологічною наукою;
- прагненням керівників до толерантної взаємодії з учасниками освітнього процесу і відсутністю досвіду побудови освітнього простору, заснованого на принципах толерантності;

- можливість формування професійної толерантності керівників в системі відкритої післядипломної освіти (підвищенні кваліфікації) і недостатньою розробкою методичного забезпечення цього процесу.

Вирішення цих протиріч припускає вивчення професійної толерантності як психологічної проблеми, що передбачає розробку моделі професійної толерантності керівників освітніх організацій та визначення організаційно-психологічних умов її формування.

Стан розроблення проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо проблема формування професійної толерантності керівників освітніх організацій як в управлінській діяльності, так і в системі післядипломної освіти (підвищенні кваліфікації) не розроблялася.

Вивчення наукової літератури стало основою для висновку про те, що нині не можна говорити про *толерантність* як про термін, що остаточно сформувався і однаково розуміється. Концептуалізація поняття «толерантність» виявила його дискусійність і недостатню вивченість в сучасній науці як соціокультурного, етичного, філософського, психологічного феномену. Проблема *толерантності* в різних її аспектах відображена як у працях зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Вивченню психологічного аспекту толерантності присвятили свої дослідження А. Асмолов, Р. Берне, О. Бондаренко, Л. Виготський, Б. Гершунский, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, А. Маслоу, Л. Нордберг, А. Орлов, В. Петровський, К. Роджерс та ін.

Проблеми розвитку толерантних установок в галузі освіти розглядаються в дослідженнях Н. Асташової, А. Байбакова, С. Братченко, О. Винославської, Б. Гершунского, П. Комогоородова, І. Крутової, В. Маралова, В. Сітарова, О. Стрельцової, О. Шавриної та ін. Формуванню толерантності як необхідної якості особистості на різних рівнях освіти основи світогляду сучасної людини присвячені дослідження І. Бех, О. Головинської, Є. Брянцевої, О. Бурлака, Г. Лопушнян, Г. Олпорт, М. Пастухової, О. Харламової та ін.

У дослідженнях О. Бондарчук, Л. Карамушки, М. Кириченка, Н. Коломінського, В. Маслова, В. Олійника, О. Отич, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан та інших, висвітлюються науково-методичні засади і психологічні умови підготовки керівників освіти до здійснення управлінської діяльності і підвищення їхньої кваліфікації.

Разом з тим, у зазначених авторів не висвітлено зміст і показники формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в системі післядипломної педагогічної освіти (підвищенні кваліфікації). У зв'язку з цим *мета дослідження* полягала у розкритті змісту і складових професійної толерантності керівників освітніх організацій, визначенні організаційно-психологічних умов, розробці та апробації технології її формування в умовах відкритої післядипломної освіти.

Згідно з поставленою метою визначено *основні завдання* щодо керівників освітніх організацій:

- 1) розробити модель професійної толерантності;
- 2) визначити організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності;
- 3) обґрунтувати та апробувати спецкурс, спрямований на формування професійної толерантності в умовах відкритої післядипломної освіти.

Модель професійної толерантності керівників освітніх організацій

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі *професійної толерантності* свідчить про багатогранність та складність даного феномену, відсутність єдності у

визначенні даного поняття, різноманітність авторських підходів до його розуміння. Науковці Ю. Ірхіна¹, Н. Жердева та А. Полікарпова², О. Шаюк³ розглядають *професійну толерантність* як інтегральну або інтеграційну характеристику фахівця; Л. Коржакова⁴, О. Мороз⁵, Ю. Поварьонков⁶, З. Стукаленко⁷, Ю. Тодорцева⁸ визначають її як особистісно-професійну якість; А. Демчук⁹ як готовність і здатність; Ю. Макаров¹⁰ як стосунки і установку; А. Темницький¹¹ як тип відношення тощо. Дуже часто дослідники ототожнюють професійну толерантність з педагогічною або комунікативною і розглядають переважно комунікативну складову толерантності. У цілому ми приходимо до висновку про те, що єдине розуміння поняття *професійної толерантності* нині відсутнє, а окремі визначення відрізняються великою строкатістю, неузгодженістю і достатньою суперечністю. Тому значний науковий інтерес становить дослідження *особливостей професійної толерантності керівників освітніх організацій*.

Професійна толерантність керівника освітньої організації визначається нами як комплекс професійно важливих якостей особистості, що забезпечують ефективність у сфері професійної діяльності і характеризуються активністю життєвої і професійної позиції, що дає змогу толерантно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, зберігаючи власні цінності та індивідуальність, і вимагає постійного особистісного зростання і вдосконалення.

Структура *моделі професійної толерантності керівників освітніх організацій* складається з трьох взаємопов'язаних *компонентів*: власне управлінська толерантність, толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, ауто толерантність (рис. 3.2).

До *складових толерантності у взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу* ми віднесли: соціальну толерантність, етнічну *Власне управлінська толерантність* — комплекс професійно важливих якостей особистості, який протиставляється стереотипності, категоричності та авторитаризму в управлінській діяльності і виражається у здатності керівника протистояти невизначеності, ризику, успішно адаптуватися до змін в професійній діяльності, справлятися з професійними труднощами і стресами зберігаючи внутрішню стійкість. Це показник особистісного

¹ Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи / Ю. В. Ірхіна. — Київ, 2008. — 220 с.

² Жердева Н. Н. Профессиональная толерантность сотрудников ОВД: понятие и содержательные характеристики / Н. Н. Жердева, А. И. Поликарпова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. — 2009. — Вып. 1. — С. 34–39. — (Серия 3 «Педагогика и психология»).

³ Шаюк О. Я. Особенности психологической структуры профессиональной толерантности будущих экономистов / О. Я. Шаюк // Психология і суспільство. — 2011. — № 3. — С. 28–65.

⁴ Коржакова Л. Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога / Л. Б. Коржакова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (31 октября 2012 г.). — Сибирская ассоц. консультантов. — Новосибирск: СибАК, 2012. — С. 54–60.

⁵ Мороз О. Г. Особистість майбутнього педагога / О. Г. Мороз // Вища освіта України. — 2002. — № 3. — С. 54–62.

⁶ Поварьонков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М., 2002. — 230 с.

⁷ Стукаленко З. М. Формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки / З. М. Стукаленко. — Кіровоград: Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2016. — 220 с.

⁸ Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: метод. рек. / Ю. В. Тодорцева. — Одеса: СВД Черкасов М. П., 2004. — 90 с.

⁹ Демчук А. В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья: монография / А. В. Демчук. — Ульяновск: Зебра, 2016. — 141 с.

¹⁰ Макаров Ю. Толерантность и профессия педагога. Социально-гуманитарные проблемы современности: человек, общество, культура: монография / Ю. Макаров. — Красноярск: Науч.-инновац. центр, 2011. — Кн. 6. — 254 с.

¹¹ Темницький А. Л. Динамика проявлених професійної толерантності в процесі формування майбутніх фахівців-педагогів / А. Л. Темницький // Вестник МГИМО-Университета. — 2014. — № 1. — С. 225–234.

рівня керівника, готового збагачувати і вдосконалювати свій професійний рівень шляхом контактів з іншими поглядами і практичними діями.

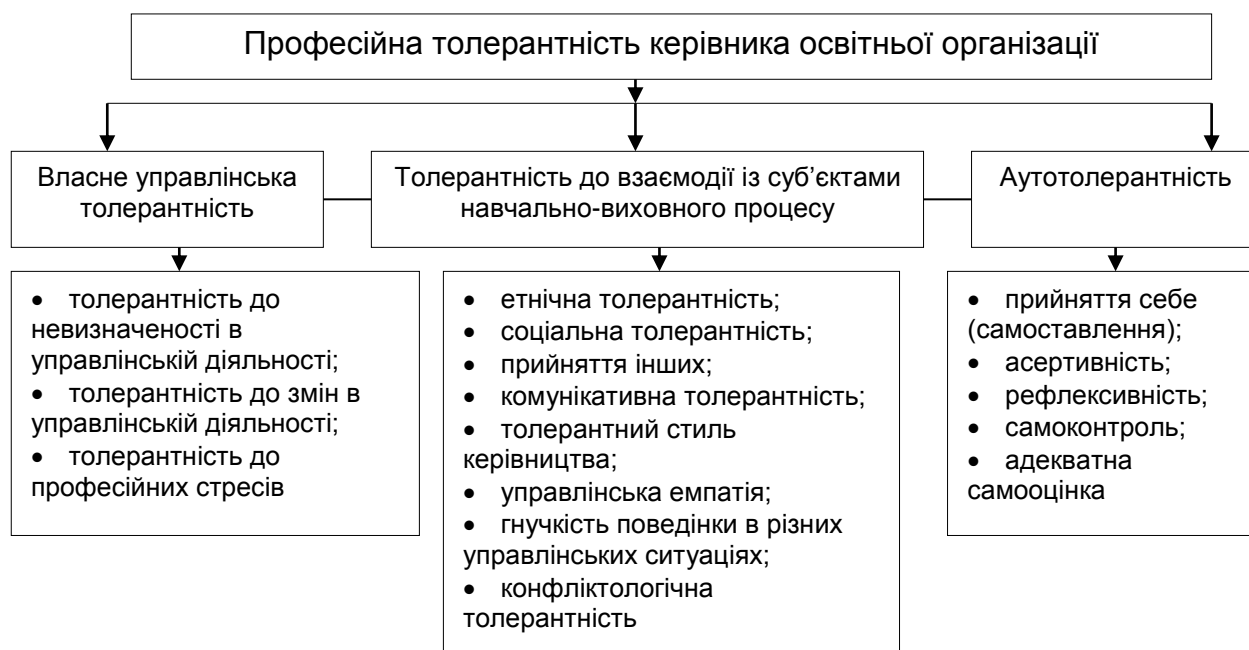


Рис. 3.2. Структурна модель професійної толерантності керівника освітньої організації

До складових власне управлінської толерантності ми віднесли: толерантність до невизначеності в управлінській діяльності, толерантність до змін в управлінській діяльності, толерантність до професійних стресів.

Толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу – комплекс професійно важливих якостей керівника, який характеризується прагненням досягти розуміння з іншими, здатністю керівника позитивно реагувати на соціальні відмінності, на співробітників незалежно від їхнього соціального статусу, повагою їхньої думки, емпатією, доброзичливістю у взаємовідношенні стосунках з ними, конструктивним спілкуванням, лояльністю в оцінці вчинків і поведінки інших, безконфліктною участю у будь-якій комунікації. Це свого роду розуміння природності і неминучості відмінностей між людьми, активне прийняття їх різноманіття, результатом якого стає взаєморозуміння і узгодження самих різних мотивів, установок, орієнтацій, включаючи допомогу, сприяння, співпрацю, роз'яснення і діалог.

Толерантність, прийняття інших, комунікативну толерантність, управлінську емпатію, толерантний стиль керівництва, гнучкість поведінки в різних управлінських ситуаціях, конфліктологічну толерантність.

Ауто толерантність — комплекс професійно важливих якостей особистості, який виявляється у прийнятті себе, автентичності, соціальному інтересі, адекватній самооцінці, що передбачає упевненість в собі, відповідальніше ставлення до власного життя, здатність аналізувати свої слова і вчинки, робити висновки зі своїх помилок.

До складових ауто толерантності ми віднесли: прийняття себе, адекватну самооцінку, асертивність, рефлексивність, самоконтроль.

Організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності керівників освітніх організацій

Модернізація національної системи освіти України поставила питання необхідності оновлення змісту, форм і методів навчання на всіх рівнях професійної підготовки керівників освітніх організацій. Проблема післядипломної педагогічної освіти, зміст форм і методів підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти вже не раз поставала предметом дослідження науковців (О. Бондарчук¹², Л. Карамушки¹³, Н. Коломінського¹⁴, В. Олійника¹⁵, Т. Сорочан¹⁶ та інших).

Підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій відбувається за *очно-дистанційною формою* відповідно до Концепції післядипломної педагогічної освіти, затвердженої вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» та затверджених диференційованих моделей структури підвищення кваліфікації слухачів. *Основою підвищення кваліфікації є гнучка програма навчання, що ґрунтується на базі навчальних модулів.*

Водночас, як показує досвід, сьогодні в процесі підвищення кваліфікації *психологічні резерви підготовки керівників освітніх організацій* реалізуються недостатньо повно, увага працівників системи післядипломної освіти здебільшого акцентована на підвищенні професійної компетентності управлінців, оновленні їхніх професійних знань, умінь, навичок без урахування психологічних особливостей розвитку їхньої особистості. Це веде до того, що потенціал системи післядипломної педагогічної освіти реалізується недостатньо повно, а якість підвищення кваліфікації часто не досягає того рівня, який забезпечує неодмінне запровадження керівниками закладів освіти здобутих знань, умінь, навичок у практику управлінської діяльності.

Спираючись на закономірності освіти дорослих, принципи андрогогіки, методи формування, орієнтовані на особистісний аспект (особливості навчання керівників як дорослих слухачів) ми визначили *організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності керівників освітніх організацій* в процесі відкритої післядипломної освіти (підвищення кваліфікації):

1) *Організація освітнього процесу відповідно до ідей позитивного досвіду толерантності, що полягає у створенні толерантного освітнього середовища у закладах післядипломної педагогічної освіти.*

Важливу роль у формуванні професійної толерантності відіграють заклади післядипломної освіти, покликані створити освітнє середовище, що актуалізує толерантний потенціал керівників освітніх організацій і здійснює безпосередній вплив на формування особистісних рис і установок поведінки слухачів. Враховуючи специфіку контингенту слухачів, можна створити толерантне освітнє середовище, в якому, спираючись на професійний досвід фахівців, ініціювати їхній професійний та особистісний розвиток, сприяти проектуванню слухачем власної стратегії ефективної професійної діяльності і особистісного зростання.

¹² Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.

¹³ Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — Київ, 2004. — 424 с.

¹⁴ Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. — Київ, 2000. — 286 с.

¹⁵ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

¹⁶ Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : монографія / Т. М. Сорочан. — Луганськ, 2005. — 384 с.

У створенні толерантного середовища слід враховувати і *принципи педагогіки толерантності: рівноправного і довірчого співробітництва* (встановлення відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості між викладачами і слухачами); *екології взаємин* (забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату як основи формування толерантного освітнього середовища); *особистісної поваги* (формування почуття власної гідності, самоповаги, поваги до інших незалежно від їхньої соціальної приналежності, національності, культури); *безумовного сприйняття* (сприйняття особистості з усіма її особливостями та індивідуальностями, ввічливе ставлення до людини як найвищої цінності); *творчості* (забезпечує реалізацію варіативних підходів до встановлення толерантних відносин та аналізу ситуацій взаємодії)^{17; 18}.

Толерантне освітнє середовище має бути спрямоване на формування професійної толерантності слухачів, реалізуючи комунікативні, адаптивні, розвивальні функції, функції засвоєння і трансляції цінностей цивілізації і культури. Воно має проектуватися на основі принципів цілісності змісту післядипломної освіти: гуманітарності, автономності, відкритості, діалогічності, саморозвитку.

Однією з функцій толерантного освітнього середовища є сприяння виникненню у керівників освітніх організацій потреби у професійній толерантності.

2) *Стимулювання усвідомлення слухачами — керівниками освітніх організацій важливості професійної толерантності і залежності успішності управлінської діяльності від рівня її сформованості.*

Наявність професійної толерантності у сучасного керівника, вимушеного зважати на різноманітні зміни і неоднорідні світогляди суб'єктів освітнього процесу, обумовлена тим, що керівникові необхідно вчитися знаходити єдність і гармонію, без яких усе це різноманіття не лише не має сенсу, але і небезпечно для людства і його майбутнього¹⁹. Проте, деякі керівники негативно ставляться до проголошення професійної толерантності як самостійної цінності, помилково ототожнюючи її з конформізмом, всездозволеністю, безумовною відмовою від усіляких заборон і обмежень. Тому сприяння усвідомленню керівниками освітніх організацій необхідності формування професійної толерантності є пріоритетним завданням підвищення кваліфікації.

Професійна толерантність як внутрішня установка і спосіб взаємодії повинна мати характер добровільного індивідуального вибору, вона не може нав'язуватися. Професійна толерантність проявляється в готовності прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Передусім, вона припускає спільний діалог, взаємність і активну позицію усіх зацікавлених сторін. Професійна толерантність виражається в активній життєвій позиції керівника і є важливим критерієм зрілості його особистості, що має свої цінності та інтереси, і одночасно це повага позицій і цінностей інших людей.

Усвідомлення слухачами цінності професійної толерантності як якості особистості керівника освітньої організації відбувається за умови адекватного змісту освітнього процесу, обумовленому цілісністю знань про професійну толерантність та її роль у здійсненні професійної діяльності.

¹⁷ Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. В. Брюховецька. — Київ : Інтерсервіс, 2018. — 360 с.

¹⁸ Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи / Ю. В. Ірхіна. — Київ, 2008. — 220 с.

¹⁹ Шаньшєрова Т. В. Толерантныє отношения в организации в кризисный период: особенности управления в условиях пересмотра отношений с сотрудниками / Т. В. Шаньшєрова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена, 2009. — Вып. 115. — С. 319–326.

3) *Організація освітнього процесу і навчальної діяльності слухачів з урахуванням змісту, структури і специфіки професійної толерантності керівників освітніх організацій.*

Організація освітнього процесу припускає: 1) створення навчального середовища, що актуалізує толерантний потенціал слухачів; 2) мотивацію і стимулювання слухачів до самореалізації і усвідомлення себе професійно толерантною особистістю; 3) проектування освітніх програм з формування професійної толерантності; 4) професійно-орієнтовану організацію навчання; 5) розширення і поглиблення аспекту професійної толерантності в змісті дисциплін професійного спрямування; 6) діалогову взаємодію суб'єктів освітньої діяльності; врахування професійного досвіду слухачів. Причому на досвід, що вже мається у керівників, їхні професійні навички, схильності до різних видів професійної діяльності слід звернути особливу увагу з метою забезпечення гармонійної взаємодії і безперервного розвитку професійно важливих якостей для підвищення ефективності їхній професійної діяльності, оскільки всяка недооцінка призводить до порушення процесу рівної взаємодії між викладачами і слухачами в процесі підвищення кваліфікації.

Усвідомлення цінності професійного досвіду, який можна використати як важливе джерело навчання як самого слухача, так і його колег, організація діалогової взаємодії слухачів із викладачами, що припускає відкритість цілей роботи, відсутність маніпулятивності в діяльності викладачів у проясненні сенсу спільних дій, колегіальності у формуванні і виборі мети, змісту, форми, методів навчання, врахування важливості зворотного зв'язку як продукту ефективної взаємодії викладача і слухача сприяють формуванню професійної толерантності керівників освітніх організацій^{20; 21; 22}.

Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в процесі підвищення кваліфікації – це двосторонній процес, який, по-перше, передбачає з боку викладачів стимулювання розуміння слухачами того, що зіткнення відмінностей і розбіжностей є природним і вони мають бути готові вести конструктивний діалог, підтримувати позитивний образ самого себе в цілях уникнення соціальних конфліктів з різними соціальними групами; по-друге, цей процес припускає наявність стійких особистісних позицій, моделей поведінки з боку викладача, що демонструє не лише теоретичні знання і уявлення, але і реальну повагу до слухача як особистості, співпрацю, взаємодію, уникнення непродуктивних конфліктів в освітньому процесі.

4) *Підготовка викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, здатних демонструвати зразки професійної толерантності, співробітництва, взаємодії.*

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти висуває підвищені вимоги до рівня професіоналізму викладачів і вимагає *підготовки викладачів*, орієнтованих на самовдосконалення та саморозвиток, здатних авторитарне викладання замінити на викладання-співпрацю, впроваджувати гуманістичні принципи справедливості і толерантності в освітній процес.

Викладач повинен організувати психолого-педагогічний і методичний супровід особистісного освітнього маршруту формування професійної толерантності керівника,

²⁰ Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. — Київ : Парапан, 2005. — 227 с.

²¹ Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи / Ю. В. Ірхіна. — Київ, 2008. — 220 с.

²² Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Клепцова. — М. : Академ. проект, 2004. — 176 с.

що враховує внутрішню логіку формування прогнозованої якості на основі права вибору слухачем форм і методів навчання, роблячи зміст навчання персоналізованим. За кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення думкою інших і не нав'язування власних суджень. Реалізуючи зміст освіти у процесі навчання, викладач демонструє власну позицію, виражену в його ставленні до слухачів, в чутливості до їхніх поглядів, установок та поведінки, терплячості в спілкуванні, емоційній стабільності й об'єктивності, відкритості власному досвіду, прийнятті особистісної відповідальності, розвиненому прагненні до самопізнання, здатності до співпереживання, повазі до прав інших, визнанні свободи їх ціннісного самовизначення. Незалежно від позиції слухача, його світогляду, шанобливе ставлення до нього є необхідною умовою освітнього процесу.

При формуванні професійної толерантності ця умова набуває подвійної значущості: поважаючи і приймаючи позицію і думку слухача, але за необхідності коригуючи її, викладач показує приклад толерантного відношення ставлення до людей з іншим поглядом на ситуацію^{23; 24; 25}.

Викладач повинен створити умови для включення толерантності в особистісну систему цінностей слухачів, спираючись на яку, вони в ході різноманітної спільної діяльності з викладачем, подальшого самовиховання стануть розвивати у себе професійну толерантність як особистісну професійно важливу якість. Ефективність формування професійної толерантності керівників освітніх організацій залежить від: власної позиції викладача і рівня сформованості його особистісно професійних якостей.

5) *Розробка і впровадження у систему післядипломної педагогічної освіти спецкурсу «Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій».*

Спецкурси за вимогами нормативних документів Міністерства освіти і науки України повинні поглиблювати знання слухачів з окремих актуальних проблем. Процес підвищення кваліфікації передбачає не стільки передачу певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки орієнтацію слухачів на професійне вдосконалення і особистісне зростання, тому висувається завдання не давати максимально можливий обсяг інформації, а навчити слухачів самостійно аналізувати явища, процеси, відпрацьовувати вміння науково осмислювати знання. Відтак, спецкурс спрямований на формування професійної толерантності постає як засіб професійного й особистісного становлення слухачів, які усвідомили необхідність формування толерантності як професійно важливої якості керівника освітньої організації²⁶.

Система формування професійної толерантності керівників освітніх організацій поєднує теоретичну підготовку, змістовною основою якої може слугувати спеціально розроблений *спецкурс із інноваційними формами і методами навчання*, які мають різноманітні ресурси формування професійної толерантності, забезпечують поєднання завдань психологічної підготовки керівників з удосконаленням професійної діяльності.

²³ Коржакова Л. Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога / Л. Б. Коржакова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (31 октября 2012 г.). — Сибирская ассоц. консультантов. — Новосибирск : СибАК, 2012. — С. 54–60.

²⁴ Макаров Ю. Толерантность и профессия педагога. Социально-гуманитарные проблемы современности: человек, общество, культура : монография / Ю. Макаров. — Красноярск : Науч.-инновац. центр, 2011. — Кн. 6. — 254 с.

²⁵ Нурлигаянова О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя / О. Б. Нурлигаянова. — Ярославль, 2016. — 158 с.

²⁶ Брюховецька О. В. Авторський спецкурс «Формування професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в процесі післядипломної педагогічної освіти (підвищенні кваліфікації)» / О. В. Брюховецька // Психологічний часопис : зб. наук. пр. ; за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка Нац. академії пед. наук України. — Київ, 2016. — Вип. 4. — № 2(4). — С. 5–19.

Саме завдяки таким методам, як зазначає О. Бондарчук²⁷, можлива корекція вже сформованих професійно важливих якостей управлінців, а також розвиток тих з них, які розвинуті недостатньо.

Спецкурс «Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій».

Мета спецкурсу: у розкрити психологічні особливості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів і висвітлити організаційно-психологічні умови її.

Завдання спецкурсу: 1) глибоке засвоєння керівниками загальноосвітніх навчальних закладів знань, що розкривають сутність, зміст і структуру професійної толерантності та організаційно-психологічні чинники, які впливають на рівень її сформованості; 2) опанування керівниками загальноосвітніх навчальних закладів діагностичного інструментарію вимірювання наявності та рівнів сформованості професійної толерантності; 3) оволодіння керівниками загальноосвітніх навчальних закладів вміннями та навичками формування професійної толерантності в процесі підвищення кваліфікації; 4) удосконалення керівниками загальноосвітніх навчальних закладів вмінь самоосвітньої діяльності, що забезпечить розвиток психологічної компетентності у професійній діяльності.

Спецкурс розроблено для очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти.

Спецкурс побудований відповідно до *принципів групового, інноваційного, проблемного, модульного і проектного навчання.*

Відповідно до основних ідей *групового навчання* ми припустили, що навчальна робота з керівниками повинна будуватися як пошукова, дослідницька діяльність, в ході якої відбувається обмін думками, формування власної точки зору, розгортаються дискусії. Перехід від фронтальної до індивідуальних і групових форм роботи дасть змогу забезпечити комфорт учасників освітнього процесу, високий рівень мотивації, реалізацію суб'єкт-суб'єктних стосунків, досягнення усіма учасниками оптимального рівня результативності роботи, що проводиться. Групове навчання сприяє розвитку толерантних відносин між викладачем і групою, слухачів між собою, оскільки саме в групі відбувається навчання рефлексії. Особистісне спілкування викладача зі слухачами забезпечувало сприятливий психологічний клімат в групі, індивідуальнісне самовираження та соціальне самоствердження, відкритість, емпатійність і змістову толерантність поведінки, спілкування, діяльності^{28; 29}.

Особливе місце в розробленому нами спецкурсі відведене використанню *інноваційних форм і методів навчання*. Відмітними їх особливостями є: максимальна активізація мислення, коли слухач вимушений бути активним незалежно від його бажання; стійкість і тривалість пізнавальної активності, самостійність і творчість тощо. Відповідно до позначених показників *інноваційні форми і методи навчання* діляться на *імітаційні* (аналіз конкретних професійних ситуацій, ділові і рольові ігри, проектування,

²⁷ Бондарчук О. І. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька [та ін.] ; за наук. ред. О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2012. — 190 с.

²⁸ Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. В. Брюховецька. — Київ : Інтерсервіс, 2018. — 360 с.

²⁹ Брюховецька О. В. Авторський спецкурс «Формування професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в процесі післядипломної педагогічної освіти (підвищенні кваліфікації)» / О. В. Брюховецька // Психологічний часопис : зб. наук. пр. ; за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка Нац. академії пед. наук України. — Київ, 2016. — Вип. 4. — № 2(4). — С. 5–19.

вправи) і *неімітаційні* (проблемні міні-лекції, тематичні дискусії, «мозкові атаки», «круглі столи»).

Кожний змістовний модуль спецкурсу реалізується через систему *інноваційних форм і методів навчання*: міні-лекція з використанням мультимедійної презентації; метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням); групова дискусія; індивідуальне рефлексивне завдання; робота в малих групах (з подальшим груповим обговоренням та презентацією); робота в парах; метод аналізу управлінських ситуацій (з наступним груповим обговоренням); метод проектів.

У розробленому нами спецкурсі особливе місце займають *проблемні методи навчання*. Основним елементом проблемного навчання визнається проблемна ситуація, що представляє по своїй психологічній структурі досить складне явище, що включає не лише предметно-змістовну, але і мотиваційну, особистісну сферу. Основу моделювання змісту спецкурсу склало осмислення ситуацій, коли керівник освітньої організації діє на основі особистого професійного досвіду.

Важливе місце в розробці і реалізації спецкурсу займає *модульне навчання*. Змістовний модуль традиційно розглядається як логічно завершена форма частини змісту, яка транслюється в освітніх цілях, що включає пізнавальний і професійний аспекти, засвоєння яких завершується відповідною формою контролю освоєних компетенцій. Реалізація технології модульного навчання в процесі формування професійної толерантності керівників може бути забезпечена диференціюванням змісту по основах професійної толерантності, її змісту, структурі, особливостям і шляхах формування професійної толерантності^{30; 31}.

У сучасній практиці розробки і реалізації спецкурсів все більше значення набуває *метод проектів*, засновником якого вважається В. Кіппатрик. Використання методу проектів в розробці спецкурсу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій зумовлюється необхідністю активізації їхнього творчого потенціалу, безпосереднього залучення до ситуацій толерантної взаємодії. Вибір тематики проектів доцільно здійснювати відповідно до конкретних проблем, що виникають в процесі формування професійної толерантності слухачів (у розробці як теоретичних, так і прикладних аспектів організації професійної діяльності)³².

Ефективність розробки і впровадження спецкурсу багато в чому визначається цілеспрямованим використанням *інформаційних ресурсів*. Включення електронних ресурсів в процес формування професійної толерантності керівників освітніх організацій припускає використання *мультимедійних презентацій*, перегляд і аналіз документальних матеріалів, тестування і рефлексію рівнів професійного зростання в сфері вивчення і становлення професійної толерантності слухачів.

У розробці спецкурсу ми враховували соціальний і професійний статус керівників освітніх організацій та специфіку психології навчання дорослих.

Спецкурс розрахований на 12 годин, 8 з яких реалізуються у формі тематичної дискусії і елементів тренінгу на очному етапі навчання, а 4 – через самостійну роботу

³⁰ Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. В. Брюховецька. — Київ : Інтерсервіс, 2018. — 360 с.

³¹ Брюховецька О. В. Авторський спецкурс «Формування професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в процесі післядипломної педагогічної освіти (підвищенні кваліфікації)» / О.В. Брюховецька // Психологічний часопис : зб. наук. пр. ; за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка Нац. академії пед. наук України. — Київ, 2016. — Вип. 4. — № 2(4). — С. 5–19.

³² Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Клепцова. — М. : Академ. проект, 2004. — 176 с.

на дистанційному етапі. За потреби кількість годин може бути змінена. *Структура спецкурсу* містить два змістовних модулі:

Змістовний модуль 1. Сутність, зміст і структура професійної толерантності керівників освітніх організацій (тематична дискусія, міні-лекція).

Мета: актуалізація установки на формування професійної толерантності керівників освітніх організацій як неодмінного атрибуту фахової діяльності управлінців, невід'ємної ланки в професійній взаємодії з підлеглими та соціальним середовищем.

Важливою є роль вступної *міні-лекції*. У ній не лише розглядають питання мети і завдань, а й дають огляд літератури з основної проблематики спецкурсу, характеристику основних напрямів, концепцій, визначають його наукове і навчальне значення. Під час викладання матеріалу спецкурсу висвітлюють новітні досягнення і актуальні завдання певної науки. Детально і глибоко розкривають ті розділи і питання, які мають найбільший науковий інтерес і є актуальними або слабо висвітлені в науковій літературі, а також ті, які особливо складні для студентів. *Тематичну дискусію* включено з метою актуалізації установки керівників освітніх організацій на формування професійної толерантності.

Змістовний модуль 2. Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій (навчальний тренінг).

Мета тренінгу: розвиток умінь і навичок керівників освітніх організацій щодо формування толерантної взаємодії в професійній діяльності.

Завдання тренінгу: 1. Оволодіння керівниками освітніх організацій знаннями про зміст, структуру та організаційно-психологічні чинники професійної толерантності. 2. Оволодіння освітніх організацій методами діагностики рівнів сформованості професійної толерантності. 3. Оволодіння керівниками освітніх організацій вміннями та навичками формування професійної толерантності (формування навичок толерантного спілкування, адекватного психологічного контакту, безконфліктної поведінки і навичок рефлексії і саморегуляції). 4. Розвиток у керівників освітніх організацій якостей, необхідних для толерантної взаємодії з учасниками освітнього процесу в професійній діяльності, підвищення саморегуляційного потенціалу особистості, розвиток особистісної рефлексивності, підвищення власної самооцінки як чинника професійної толерантності.

Охарактеризуємо *етапи тренінгу*.

На початку тренінгу передбачено *вступну частину*, адже кожне тренінгове заняття слід розпочинати з певних процедур, які занурюють учасників в особливу ігрову атмосферу тренінгу, що дає змогу швидко та без зусиль налаштуватися на специфічну групову роботу.

Мета вступної частини полягає у знайомстві учасників тренінгу, уточненні очікувань по формуванню професійної толерантності, формуванні групового об'єднання, почуття довіри, покращення мікроклімату у групі, зняття комунікативних бар'єрів, напруги. Тут здійснюється вплив на емоційну сферу учасників та налаштування на майбутню активність, продуктивну групову діяльність.

1 етап (підготовчий). *Мета підготовчого етапу* полягає в усвідомленні керівниками проблеми толерантності, забезпеченні теоретичними знаннями, що сприяють розумінню сутності професійної толерантності, актуалізації і закріпленню установки на формування толерантності як професійно важливої якості особистості керівника освітніх організацій.

2 етап (діагностичний). *Мета:* визначення рівня сформованості професійної толерантності керівників освітніх організацій.

3 етап (праксеологічний). Мета праксеологічного етапу полягає у формуванні взаєморозуміння і ефективної взаємодії, розвитку умінь та навичок формування професійної толерантності керівників освітніх організацій, утворенні таких професійних й особистісних якостей, як: професійно-світоглядні (зацікавленість і активність у формуванні професійної толерантності тощо), професійно-поведінкові (вимогливість щодо дотримання норм і правил толерантної поведінки) та особистісно-значущих (гуманістична спрямованість особистості, рефлексивність, адекватна самооцінка тощо).

4 етап (акмеологічний) має на меті закріплення і розвиток конструктивних особистісних новоутворень управлінців.

Заключна частина тренінгу. Мета полягає в оцінці досягнутих в ході тренінгу результатів і оцінці ефективності тренінгу.

Особливий інтерес в контексті формування професійної толерантності керівників освітніх організацій викликають *інноваційні форми і методи навчання: міні-лекції* (повідомлення теоретичних відомостей про сутності цього явища), *дискусійні форми роботи, аналіз проблемних управлінських ситуацій* (з подальшою презентацією і обговоренням у групі), *робота в групах, ролеві ігри, розробка проектів*. Якщо перший з перерахованих методів більшою мірою спрямований на повідомлення слухачам знань про предмет, то останні сприяють розвитку практичних умінь і навичок толерантного відношення і взаємодії.

Специфічними рисами такого навчання є: наявність постійної групи; дотримання низки принципів групової роботи; визначена просторова організація; об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи, вербалізована рефлексія; розкутість та свобода спілкування учасників; наявність клімату психологічної безпеки; застосування інтерактивних форм і методів групової роботи.

Коротко зупинимося на деяких *формах і методах навчання*^{33; 34; 35; 36; 37}.

Однією з ведучих складових у роботі зі слухачами курсів підвищення кваліфікації є широке використання *діалогових форм навчання*. Викладачі під час занять ініціюють створення різноманітних проблемних ситуацій, в яких за допомогою діалогу спільно зі слухачами шукають ефективні шляхи їх розв'язання.

Групові дискусії як метод формування професійної толерантності дають можливість продукувати і обговорювати ідеї, аналізувати поняття, спільно обговорювати спірні питання, що дає змогу прояснити (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Групова дискусія може бути використана як з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних сторін (це уточнює взаємні позиції, що зменшує опір сприйняття нової інформації), так і як спосіб групової рефлексії шляхом аналізу індивідуальних переживань (це посилює згуртованість групи й одночасно полегшує саморозкриття учасників). Цінність групової дискусії полягає в тому, що вона розвиває навички дослідження, міркування і утворення понять. Ведучий в даному випадку з'являється не

³³ Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. В. Брюховецька. — Київ : Інтерсервіс, 2018. — 360 с.

³⁴ Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. — Київ : Парапан, 2005. — 227 с.

³⁵ Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Клепцова. — М. : Академ. проект, 2004. — 176 с.

³⁶ Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки. — Біла Церква : КОІПОПК, 2008. — 100 с.

³⁷ Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Київ : ІНКООС, 2005. — 366 с.

як арбітр, а як рівноправний дослідник, координатор дискусії, який пропонує теми для розгляду, робить висновок по кожному з обговорених питань, стежить за тим, щоб жоден з аспектів проблеми не був упущений, а думка жодного з учасників не залишилася непоміченою. Незалежно від проблемного змісту обговорення подібні навички сприяють розвитку умінь вести спрямовану і результативну дискусію, критичний діалог, який є невід'ємним атрибутом толерантності, виступаючи одним з її проявів у дії.

Одним з різновидів дискусійних методів є *аналіз проблемних управлінських ситуацій* — обговорення конкретних ситуацій, де предметом аналізу виступають різноманітні ситуації міжособистісної, професійної взаємодії, випадки з практики переважно проблемно-конфліктного типу. Такий аналіз дозволяє дати можливість кожному учаснику співвіднести власне бачення ситуації і способів її вирішення із поглядами інших учасників, що сприяє розширенню уявлень про ситуацію і можливих варіантів виходу з неї. У процесі обговорення також відбувається формування толерантного ставлення до думок і поглядів інших учасників, поглиблюється розуміння мотивів, цілей і стратегій їхньої поведінки, розвиваються уміння рефлексивного аналізу ситуації, удосконалюється вміння відстоювати власні позиції, діяти за межами передбачуваного, переборювати прихильність старим зразкам, страх перед невідомим, невпевненість у собі.

Ігрові методи навчання побудовані на імітації професійної діяльності. Слід зазначити, що *ігри* допомагають слухачам висловлювати власні почуття, розв'язувати внутрішні конфлікти, розширити спектр власних думок і почуттів, уявити себе на місці інших, сприяє кращому розумінню себе та оточуючих, дозволяє опанувати маловідомі способи дій, набутти досвіду конструктивної взаємодії, спілкування, що є важливим у формуванні умінь і навичок толерантної поведінки.

Ділова гра — це форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерних для цього виду практики. В ході ділової гри використовуються дискусійні методи і завдяки механізму дискусії учасник відходить від рис егоцентричного мислення і вчиться вставати на точку зору іншого, що є джерелом формування професійної толерантності.

Важливого значення в процесі навчання набувають *рольові ігри*, в яких учасники розігрують, моделюють різні ситуації міжособистісної і професійної взаємодії. Ситуації, що пропонуються для розігрування мають невизначений, проблемний характер, вимагають рефлексивного аналізу і закінчуються аналізом «напрацьованого матеріалу» під час якого предметом обговорення виступають не ситуації самі по собі, а ігрова взаємодія учасників (моделі взаємодії і спілкування, способи вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їхні позиції, соціальні та міжособистісні ролі). Завдяки ігровій ситуації змінюється ставлення слухачів до себе і формується толерантне ставлення до оточуючих.

Крім поведінкової об'єктивації недоліків, проблем міжособистісної та управлінської взаємодії даний метод дає змогу учасникам практично випробувати, відпрацювати і закріпити нові, більш ефективні способи взаємодії, отримати новий досвід емоційних переживань. Рольова гра також спричинює зміни особистісного плану, зокрема, приймаючи на себе різні за змістом і статусом ролі, учасник опиняється перед необхідністю змінити свої установки, ставлення, адже гра вимагає від нього перевтілення, розуміння, прийняття та вияву почуттів іншої людини. Так створюються умови для формування професійної толерантності, розвитку самосприйняття, самооцінки, самоповаги слухачів.

Роботу у групах ми використовували, коли було необхідно вирішити проблему, з якою важко справитися індивідуально, коли є інформація, досвід, ресурси для взаємного обміну, коли одним з очікуваних навчальних результатів є надбання навичок командної взаємодії. *Робота в малих групах* посилювала ефект співпраці і взаємодопомоги, слухачі у межах малої групи отримували можливість експериментувати, засвоювати і проробляти абсолютно нові для них вміння і навички толерантної взаємодії, відчуваючи при цьому психологічний комфорт та захищеність. Така форма роботи має додаткову перевагу, що полягає в примушенні слухачів чіткіше формулювати свої думки, умовиводи і потім в ході обміну результатами роботи представляти вже не себе особисто, а свій колектив і таким шляхом в ході обговорення долати не лише особисту, але і групову інтолерантність.

Крім того, в малих групах часто зароджуються тісні особисті зв'язки між слухачами, які згодом можуть привести до плідної спільної роботи по пошуку шляхів формування професійної толерантності в процесі практичної діяльності.

Слід зазначити, що підчас формування професійної толерантності керівників найбільший ефект досягався за рахунок *групових феноменів*, що давали можливість отримання зворотного зв'язку і підтримки від інших учасників, які мають такі ж проблеми і переживання. Важливим було створення толерантної атмосфери, коли керівник відчував себе «прийнятим» і активно «приймав» інших, користувався довірою і не боявся довіряти іншим. Робота у групі сприяла також осмисленню індивідом цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки, їх вплив на процес взаємодії з іншими людьми, що створювало умови для корекції якостей особистості у напрямі формування професійної толерантності.

Широкі можливості надає *метод проектів*. Під проектом розуміють конкретне творче завдання, поетапний рух до прийнятої та усвідомленої мети. Робота над груповим проектом розвиває інтелектуальні здібності учасників, виховує вміння співпрацювати, приймати думки інших як значущі і цінні, дає змогу відчути себе членом команди, критично ставитися до своїх власних поглядів, нести відповідальність за прийняте рішення, аналізувати результати діяльності.

Отже, *тренінг* як форма навчання має істотні переваги перед іншими формами та видами навчання, особливо у підготовці керівників закладів освіти, діяльність яких вимагає від фахівців не просто знань, а й умінь застосовувати свої знання в практичній діяльності, яка постійно змінюється, становлять сутність *психологічного тренінгу* і його різновидів (перцептивного, ситуаційного, діяльнісно-орієнтованого). В процесі тренінгу формуються навички міжособистісної взаємодії, розвивається здатність до рефлексії, умінь швидко і гнучко реагувати на ситуацію і перебудовувати свою поведінку. Роль тренінгу особливо підвищується, коли йдеться про освіту дорослих. Саме тут спостерігається необхідність у проблемній побудові змісту освіти, яка базується на відтворенні, моделюванні у навчанні типових практичних ситуацій, характерних для реальної діяльності. Крім того у тренінгу врахована ще одна характерна тенденція освіти дорослих – зацікавленість у розвитку навичок групової роботи, відмінної від традиційних форм лекційно-семінарських занять.

Отже, як показав досвід впровадження розробленого нами *спецкурсу з формування професійної толерантності керівників освітніх організацій*, добір змісту, форм і методів його реалізації реально забезпечує перехід від педагогіки знаннєвої до розвивальної, до опанування слухачами вмінь і навичок толерантної взаємодії, формує у них настанови до застосування толерантності у професійній діяльності.

Висновки. Обґрунтовано можливість формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах відкритої післядипломної освіти.

Визначено *професійну толерантність керівників освітніх організацій* як комплекс професійно важливих якостей особистості, що забезпечують ефективність у сфері професійної діяльності і характеризуються активністю життєвої і професійної позиції, яка дає змогу толерантно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, зберігаючи власні цінності та індивідуальність, і вимагає постійного особистісного зростання і вдосконалення.

Розроблено *модель професійної толерантності керівників освітніх організацій*, структура якої складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: власне управлінська толерантність, толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, ауто толерантність.

Організаційно-психологічними умовами формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в процесі відкритої післядипломної освіти (підвищення кваліфікації) є: 1) організація освітнього процесу у відповідності з ідеями позитивного досвіду толерантності, що полягає у створенні толерантного освітнього середовища у закладах післядипломної педагогічної освіти; 2) стимулювання усвідомлення слухачами – керівниками освітніх організацій професійної важливості якості толерантності і залежності успішності управлінської діяльності від рівня її сформованості; 3) організація освітнього процесу і навчальної діяльності слухачів з урахуванням змісту, структури і специфіки професійної толерантності керівників освітніх організацій; 4) підготовка викладачів системи післядипломної освіти, здатних демонструвати зразки професійної толерантності, співробітництва, взаємодії; 5) розробка і впровадження у систему післядипломної педагогічної освіти авторського спецкурсу спрямованого на формування професійної толерантності керівників освітніх організацій.

Результати апробації спецкурсу, спрямованого на формування професійної толерантності керівників освітніх організацій, засвідчили її ефективність в умовах відкритої післядипломної освіти, зокрема, у контексті сприяння: усвідомленню необхідності професійної толерантності як умови ефективної управлінської діяльності; набуття необхідних психологічних знань, вмінь і навичок управління закладом освіти в сучасних умовах; формуванню професійно важливих якостей, необхідних керівникам освітніх організацій для професійної діяльності в умовах модернізації сучасної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної теми. Перспективним уявляється дослідження особистісної готовності організаційних психологів до організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах відкритої післядипломної освіти.

РОЗДІЛ 4

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

4.1. Освітнє середовище закладу вищої освіти як провідний чинник відкритої освіти

Освіта – важливий соціальний інститут для функціонування і розвитку будь-якого суспільства, її роль всемірно зростає у 21 столітті, яке характеризується підвищенням ролі знань, науки як у сфері економіки, так і в повсякденному житті. Теоретики та практики освіти мають співзвучні уявлення щодо особливого місця освіти у цивілізаційному поступі та продукуванні людського капіталу. На думку В. Огнев'юка, «допоки наша держава не зробить ставку на інвестиції в розвиток людського капіталу, допоки нехтуватимемо науково-освітнім потенціалом і зводитимемо його нанівець, неминуче програватимемо (В. Огнев'юк, 2016)¹. Відтак, розбудова незалежної України, її поступальний розвиток безпосередньо пов'язаний з успішністю трансформаційних процесів у сфері освіти. Очевидно, що мова має йти про створення системи освіти, яка б повною мірою відповідала вимогам соціокультурних реалій, узгоджувалась з європейськими та світовими стандартами, сприяла розвитку держави в усіх вимірах. Без сумніву, ці процеси мають бути науково обґрунтованими та керованими. Так, учений-управлінець В. Олійник переконаний, що нова якість освіти має визрівати внаслідок досить ефективних стратегічних рішень управлінського корпусу освіти й водночас завдяки саморозвитку освіти як інформаційного явища (В. Олійник, 2010)².

Презентуючи результати дослідження тенденцій розвитку вищої освіти, започаткованого у Стенфордському університеті, США (StanfordUniversity, USA) із залученням фахівців-експертів з «лакмусових» країн, що активно розвивають вищу освіту, міжнародна група науковців робить обґрунтований висновок, що поліпшення якості людського капіталу, завдяки розширенню доступу до вищої освіти, може бути таким же наріжним для економічного зростання країни, як і формування елітних навчальних закладів із хорошим фінансуванням за північноамериканською моделлю. До того ж, масовий доступ до вищої освіти може бути навіть більш важливим для підтримки легітимності держави, ніж інші чинники (М. Добрякова, М. Карной, П. Лоялка, Р. Доссані, І. Фрумін, К. Кунс, Д. Тілак, Р. Ванг, 2015)³.

Отже, питання, якою має бути за змістом та організацією освіта, що відповідає вимогам сьогодення залишається відкритим. Для відповіді на нього варто звернути увагу на соціокультурні контексти діяльності освітнього інституту. Сучасний світ надзвичайно динамічний і мінливий. Ці зміни стосуються усіх сфер — політичної, соціальної, економічної, культурної. Довкола виклики і можливості, які має вирішити та використати людина. Наш сучасник, німецький філософ У. Бек (U. Beck), аналізуючи сучасну соціальну ситуацію, доходить висновку, що ми живемо у «суспільстві ризику», в реальності, яка характеризується постійними змінами, своєрідною «невпевненістю духу часу». Такі обставини заперечувати — цинічно, апіддаватися без спротиву —

¹ Огнев'юк В. Освіта та конкурентоспроможність суспільства / В. Огнев'юк // Освітologia. — 2016. — № 5. — С. 37–44.

² Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою / В. В. Олійник // Теорія і методика управління освітою. — 2010. — Вип. 4. — С. 1–13.

³ Добрякова М. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / пер. сангл. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — 528 с.

небезпечно (У. Бек, 2000)⁴. Відповідно, людину необхідно готувати до життя в цій швидкозмінній реальності, яку вчені визначають як нову цивілізаційну епоху — постіндустріальну, а сучасне суспільство як «інформаційне суспільство», або «суспільство знань». Це своєрідний цивілізаційний культурний феномен, серцевиною та основою якого є знання. Для інформаційного суспільства (information society, digital society, electronic society, e-society) та його вищого ступеня розвитку — суспільства знань (knowledge society, k-society), стверджує В. Биков, «головним джерелом існування і розвитку, основним ресурсом функціонування і рушійною силою прогресивних перетворень стануть знання, які накопичило і продовжуватиме здобувати і накопичувати людство та які будуть ефективно використовуватися практично усіма підсистемами суспільства, переважною більшістю його членів для розв'язання своїх повсякденних і перспективних завдань» (В. Биков, 2009)⁵.

Футурист, канадський учений та бізнесмен Д. Тапскотт (англ. DonTapscott) виділяє десять змін у технологіях, що притаманні переходу до інформаційного суспільства: від аналогової техніки до цифрової; від напівпровідників до процесорів; від централізованих обчислень до архітектури клієнт-сервер; від низькоінтелектуальних засобів доступу до інформаційних побутових засобів; від текстів, звуків і зображень до мультимедіа; від спеціалізованих до відкритих систем; від неінтелектуальних до інтелектуальних мереж; від ремісничого програмування до об'єктно-орієнтованої індустрії програмування; від існуючих інтерфейсів управління електронно-цифровими засобами з боку людини до нових поколінь цих інтерфейсів (Д. Тапскотт, 1999)⁶.

Інформаційне суспільство модернізує наші уявлення про роботу, освіту, культуру, дозвілля, спілкування, комунікацію, економіку, соціальне життя. Порівняльні переваги національних економік на нинішньому етапі розвитку людської цивілізації визначаються не багатством природних ресурсів або дешевою робочою силою, а конкурентним застосуванням знань та продукуванням наукових інновацій. Знання продукуються людьми, які стають людським капіталом для економіки та соціального життя. Позитивний ефект знань самоочевидний. Чим більше людина знає, тим краще та результативніше вона може взаємодіяти зі світом. Знання є прекрасним засобом створення нових знань. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація до їх постійного оновлення, і навички, необхідні для здобуття та оновлення знань, є гарантими поступального розвитку як окремої особистості, так і суспільства загалом. Саме тому в сучасному суспільстві для індивіда надзвичайної цінності набувають його рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання та креативність. Дослідники стверджують, що інформаційна революція та формування якісно нового суспільства стали можливі завдяки розробці та впровадженню якісно нових — цифрових — способів опрацювання інформації; бурхливому розвитку електроніки, оптико-волоконних технологій, супутникових технологій зв'язку, інформаційних мережевих технологій і створенню Інтернету. Відтак, інформаційно-комунікаційні технології проникли в усі сфери життя людини і суспільства, як виробничі, так і приватні, стали каталізатором та джерелом функціонування та розвитку. Зазначені технології пришвидшують процес доступу і поширення інформації, зменшують рутинний аспект

⁴ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.

⁵ Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 37; 46.

⁶ Тапскотт Д. Электронно-цифровое общество / Д. Тапскотт. — Киев : INT-press ; М. : Рефл-бук, 1999. — 462 с.

пошуку інформації, підвищують рівень автоматизації різнопланових виробничих процесів, створюють нові можливості щодо роботи та спілкування.

Отже, має змінюватись і освіта, і способи доступу до неї. Все частіше у наукових публікаціях мова йде про якісно нову освіту – відкриту освіту та поширення її принципів. За стійким переконанням В. Олійника, традиційна система освіти з її жорсткою регламентацією зарахування до закладів освіти, високою вартістю навчання, негнучкістю вже не в змозі впоратись з підвищеним попитом, не забезпечує рівності доступу до вищої освіти, учений наполягає, щостара освітня парадигма вичерпала себе, необхідна нова, що спирається на принципи випередження, неперервності та відкритості (В. Олійник, 2017)⁷.

Відкрита освіта — це складна соціальна система, здатна до швидкого реагування у зв'язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими освітніми потребами і запитами. Вона базується на світоглядних і методологічних засадах відкритості та безперервності процесу пізнання.

Отже, сьогодні до переліку вимог, які висувуються до діяльності освітніх установ і цілих національних освітніх систем, додаються вимоги відкритості. Проблема відсутності всезагального доступу до освітніх матеріалів залишається глобальною. Тому важливо, щоб інститут освіти набував ознак відкритості на усіх рівнях. Все частіше лунають гасла: ми живемо в епоху надмірності інформації. Тому треба створити умови, щоб кожна людина мала доступ до цієї інформації, щоб перетворити її на знання та основу для формування компетентностей. Відтак, специфічним ключем до цих знань можуть стати відкрита освіта та відкриті освітні ресурси. За визначенням К. Гріна (Cable Green), керівника служби відкритої освіти в організації «Creative commons» (director of open education at Creative commons), відкриті освітні ресурси це всі матеріали у вільному доступі, які можна «завантажити», модифікувати і поширювати на законних підставах для користі тих, хто навчається (К. Гріна, 2018)⁸.

Зважаючи на етап становлення термінологічного апарату, пов'язаного з відкритою освітою та її аспектами, сьогодні важко дати чітке визначення багатогранного базового поняття відкрита освіта. Але саме наявність різних тлумачень цього поняття у фаховій спільноті спонукає до короткого аналізу визначень, що існують.

В україномовному науковому дискурсі одне з найбільш загальних та повних визначень цього поняття належить В. Олійнику, який вважає, що відкрита освіта – «ультрасучасна, гнучка система здобуття освіти, що доступна любому бажаному без аналізу його освітнього цензу і регламентації періодичності та тривалості навчання, яка розвивається на основі формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням інформаційних та педагогічних технологій навчання» (В. Олійник, 2017)⁸.

На думку С. Сисоевої, «відкрита освіта розглядається як освітня система, що забезпечує (за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) можливість самостійного отримання будь-якого рівня освіти у «вільному» часовому режимі шляхом накопичення кредитів (балів) з окремих дисциплін. Цілями відкритої

⁷ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁸ <https://ru.unesco.org/courier/iyul-sentyabr-2017-g/otkrytoe-obrazovanie-dlya-vseh-eto-vozmozhno>

освіти є розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності» (С. Сисоєва, 2012)⁹.

Відкрита освіта, за концепцією Дж. С. Брауна, Т. Ійосі, В. Кумара, С. Лермана, Р. Баранюка, які позиціонуються у фаховій літературі як провідні фахівці з питань відкритої освіти, «не дорівнює відкритому доступу і не зводиться виключно до відкритого доступу до навчальних і освітніх матеріалів». Вони вважають, що відкритий доступ до широкого спектру матеріалів, які мають освітній та навчальний характер, є «важливою передумовою розвитку відкритої освіти, однак «відкриття» освіти не обмежується наданням усім охочим вільного доступу». Учені наполягають, що сьогодення вимагає також модернових інструментів для роботи з ресурсами, комплексу засобів колективної роботи з цими матеріалами, вироблення критеріїв і для роботи, і для оцінки отриманих результатів, як в рамках освітніх систем і конкретно в освітніх закладах, установах так і поза ними. Дослідники слушно зауважують, що для наукової діяльності у багатьох випадках забезпечення відкритого доступу до проміжних і остаточних результатів дослідження є досягненням кінцевої мети, але в освіті, із забезпечення доступу все тільки починається (Дж. С. Брауна, Т. Ійосі, В. Кумара, С. Лермана, Р. Баранюка)¹⁰.

У багатьох джерелах ведеться дискусія про синонімічність понять «відкритий доступ», «відкрита освіта», «дистанційна освіта». Однак, змістовно ці поняття позначають різні речі. Так, наприклад, розгортання системи вільного доступу і обміну навчальними матеріалами між викладачами та студентами в межах окремого університету, може не передбачати надання доступу до цих матеріалів усім охочим. Отже, організація таким чином освітньої роботи вписується у загальну концепцію «відкриття освіти», хоча й у межах окремого закладу, однак вона не відповідає принципам відкритого доступу. Крім того, відкрита освіта — це не дистанційна освіта, хоча у багатьох публікаціях саме дистанційна освіта, яка створює умови для здобуття освіти особами, які за інших умов не змогли б це зробити, часто так називається. Відкрита освіта має трактуватися більш широко — як освіта якісна, доступна широкому загалу завдяки різним освітнім технологіям, в тому числі й інформаційно-комунікаційним, це специфічні умови в межах одного освітнього закладу або декількох, що забезпечують різноманітні горизонтальні зв'язки, насамперед, у сенсі створення умов для плідної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, а також різноманітними стейкхолдерами, а не дистанційна освіта як модифікація традиційного заочного навчання, модернізованого новими технологіями. Відкрита освіта, насамперед, за допомогою нових технологій прагне поліпшити традиційний освітній процес, відкрити нові можливості освітнім суб'єктам, не пропонуючи якоїсь жорстокої альтернативи традиційній освіті. Можна навіть стверджувати, що відкрита освіта з усіма її технічними і організаційними новаціями має цілковито традиційну мету: передавати накопичені і отримувати нові знання в рамках традиційних освітніх соціальних систем, що склалися віками — університету, школи, спільноти колег-викладачів, студентських спільнот.

Більшість дослідників звертають увагу на таку особливості відкритої освіти як *доступність, гнучкість, випереджувальний характер, креативність, синергічність,*

⁹ Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Польсько-український/українсько-польський щорічний «Освітологія». — Київ : Едельвейс. — 2012. — Вип. 1. — С. 22–29.

¹⁰ Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Т. Ійосі та М. Кумара ; передмова Джона Сілі Брауна ; пер. з англ. Андрія Іщенко та Олександра Насика. — Київ : Наука, 2009. — 256 с.

*модульність, паралельність, координованість, економічність, соціальна рівність, єдиність освітнього простору, цілісність освітнього середовища, співпраця та взаємодопомога, можливість навчання в індивідуальному режимі та темпі, широкий вибір змісту*тощо. Основа освітнього процесу відкритої освіти — цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота того, хто навчається. Освітній суб'єкт має можливість вчитися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, забезпечений комплектом спеціальних засобів навчання, погодженою можливістю контакту з викладачем різними способами — телефоном, факсом, електронною або звичайною поштою, месенджером, а також особистого контакту. Відтак, мова йде про створення умов та можливостей для усіх учасників освітнього процесу в межах особистої освітньої траєкторії колективно працювати з певними джерелами та матеріалами, модифікуючи та пристосовуючи їх до потреб власної викладацької чи навчальної роботи, що в цілому сприятиме створенню особливого освітнього середовища. Саме такий підхід узгоджується з принципами проектування відкритої освіти, що сформульовані Д. Кале (David Kahle): проектування доступу (Design for access); проектування підтримки (Design for agency); проектування володіння (Design for ownership); проектування участі (Design for participation); проектування зручності (Design for experience) (D. Kahle, 2008, с. 30)¹¹. Завдяки своїм феноменологічним рисам, зокрема розгалуженій системі внутрішніх та зовнішніх ліній комунікацій, відкрита освіта надає освітньому процесу на усіх рівнях якісно нового рівня інтегрованості, цілісності, зв'язності, що, у підсумку, впливає на її якість.

Одним із аспектів відкритої освіти є створення умов для ефективної залученості освітніх суб'єктів до інтелектуальної та соціальної взаємодії, що сприяє не тільки опануванню змісту навчання, але й соціальному становленню, образно кажучи, навчання «бути повноцінним та повноправним учасником чогось». Відкрита освіта базується на таких цінностях як *доступ, підтримка, володіння, участь та зручність*, сприяє доцільному поєднанню навчального та соціального досвіду: від навчання в безпосередньому оточенні колег по навчання та викладачів, групових занять для спільного вирішення навчальних проблем як додаткової можливості для тих, хто навчається, кому такий підхід допомагає у навчанні, до методів, що наголошують на необхідності розвитку комунікативних навичок, групової роботи і вміння вирішувати проблеми як ключовий момент навчального курсу.

У контексті побудови сучасної моделі відкритої освіти актуалізується середовищний підхід в освіті, в якому ключову роль щодо забезпечення ефективних умов та можливостей для реалізації освітніх прагнень і спрямувань особистості покладено на освітнє середовище, що розглядається як один із найефективніших інтегральних, мультискладних, поліаспектних чинників розвитку особистості у процесі здобуття освіти. Мова може йти про формування освітнього середовища на різних рівнях, в тому числі, на рівні конкретного освітнього закладу. Відповідно, на освітнє середовище закладу вищої або фахової передвищої освіти в цьому випадку, покладається виконання важливого завдання розвитку інтелектуального потенціалу здобувача освіти, забезпечення його професійної освіти у єдності теоретичних знань та практичних навичок, розвиток так званих «м'яких навичок» (soft skills), які є особливо затребуваними на початку XXI століття, соціалізація та інкультурація особистості, що, як наслідок, має забезпечити

¹¹ Opening up education: the collective advancement of education through open technology, open Content, and open knowledge / edited by Tori Liyoshi and M. S. Vijay Kumar. MIT Press, 2008. — P. 256.

конкурентоздатність окремої особи на ринку праці, а для суспільства в цілому – його стійкий розвиток завдяки належній якості людського капіталу.

Узгодженість концептуальних засад відкритої освіти та середовищного підходу в освіті очевидні. Адже серед основних сутнісних характеристик освітнього середовища пластичність (Л. Виготський); спільність, комунікативність (В. Рубцов); наповненість подіями, конфігурантність, насиченість (В. Слободчиков); векторність (С. Сергєєв, В. Ясвін); сферність (Л. Редько, Г. Беляєв); відкритість, здатність до розвитку та саморозвитку (Ю. Мануйлов, Л. Новікова); системність, організованість, структурність (В. Биков та В. Кремень, О. Васильєва, Ю. Кулюткін, С. Тарасов, В. Мастерова, В. Новіков, О. Ярошинська та ін.); соціальність (тип соціально-педагогічної практики) (В. Лебедев, В. Панов, В. Орлов); медійність (І. Шалаєв, А. Веряєв).

Отже, ідея середовищного підходу в контексті освіти та освітніх процесів розглядається через призму створення освітнього середовища як цілісної соціокультурної системи, що сприяє поширенню певних соціальних та культурних зразків і настанов, стимулює реалізацію групових інтересів, активізує взаємодію суб'єктів освіти, формує особистісне ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню соціального досвіду та набуттю нових якостей, необхідних людині для життя.

Освітнє середовище закладу освіти, яке здатне ефективно реалізовувати інтегровані освітні цілі, не виникає спонтанно, а є результатом відповідних управлінських рішень та дій освітніх менеджерів. Керівник освітнього закладу разом з колективом розробляє концепцію та модель відповідного освітнього середовища, послідовно реалізує його в освітній діяльності з урахуванням необхідних адаптаційних процесів, протидіє інгібіторам та негативним впливам зовнішнього середовища, нейтралізує конкретні проблеми, протиріччя, які повсюдно виникають у практиці діяльності освітнього закладу. Відповідним чином спроектоване та зреалізоване освітнє середовище закладу вищої освіти може стати ваговим чинником ефективності та успішності професійної підготовки фахівців.

Середовищний підхід змінює акценти у педагогічній діяльності: безпосередній вплив педагога на особистість замінюється діяльністю, спрямованою на створення та розвиток середовища, яке має оптимально задовольнити освітні потреби здобувача освіти. За організації освітнього процесу на засадах середовищного підходу максимально реалізується потреба суб'єкта освіти у вільному виборі, особистісній свободі, можливості проявити себе у продуктивній та творчій діяльності, а освітнє середовище є не лише умовою, а й чинником і засобом розвитку особистості майбутнього фахівця. У цьому випадку якість вищої освіти корелюється з якістю освітнього середовища закладу вищої освіти, в якому активізуватимуться всі можливі освітні процеси – навчання, моральне становлення, самореалізація, інкультурація, соціалізація. Глибина освоєння особистістю освітнього середовища детермінується її ставленням до цього середовища та готовністю використовувати надані ресурси і можливості. Одні впливи особистість визнає як ціннісно-нормативний стандарт своєї свідомості, поведінки, діяльності, а інші відкидає як такі, що не узгоджуються з її життєвими орієнтирами. Для використання одних можливостей освітнього середовища особистість готова, а інші вона не може використати, тому що не має певних знань, не володіє необхідними уміннями, компетентностями. Відтак, середовище «не продукує» однакових людей. Більшість дослідників вважає, що в особистості відображається не саме середовище, а досвід взаємодії з ним, певні події та пов'язані з ними переживання.

Враховуючи домінуючі думки в науковому дискурсі щодо сутнісного змісту поняття «освітнє середовище», що відстоюють погляд на освітнє середовище як системне явище (утворення), яке виконує певні функції, пов'язані з освітою; певну умову/чинник/поле

можливостей для суб'єктів освітнього процесу, визначаємо *освітнє середовище закладу вищої освіти*, як багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою — це комплекс умов — можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Освітнє середовище закладу вищої освіти з попередньо обумовленими характеристиками, визначеними очікуваними результатами, структурами створює можливості для залучення студентів до творчої, дослідницької діяльності, навчитися створювати, розуміти й освоювати нове, висловлювати і відстоювати власну думку, приймати рішення, співпрацювати, формувати інтереси й усвідомлювати можливості. Адже освітнім середовищем освітнього закладу стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання — сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей і підвищенню загальнокультурного рівня студентів.

Для освітнього середовища закладу вищої освіти як системного утворення властиві: *цілісність* (кожен із компонентів робить свій внесок у реалізацію цільових функцій системи); *емерджентність* (поява властивостей системи, які не властиві окремим компонентам); *єдність* (проявляється у взаємозв'язках та взаємовпливах між елементами системи); *варіативність*; *діалогічність* / *полілогічність* (комунікативні аспекти та характеристики); *організованість* (наявність певної структури); *структурність* (упорядкованість, ієрархія компонентів); *стійкість* (здатність зберігати певні властивості або відновлювати їх у випадку втрати); *функціональність* (наявність відповідних функцій); *адаптивність та самоорганізація, здатність до розвитку і саморозвитку*.

Взаємодія особистості й освітнього середовища є значущою завдяки здатності середовища залучати суб'єктів освітнього процесу до освоєння, використання, обміну і поширення культурно-освітніх цінностей, що призводить, у кінцевому підсумку, до самовизначення і самореалізації особистості (А. Вишнякова-Вишневецька, 2010)¹². Ступінь взаємодії та освоєння особистістю освітнього середовища залежить як від особистості, так і від особливостей цього середовища. Саме тому є актуальним висловлювання Дж. Д'юї, що «основним обов'язком педагогів є не лише ознайомлення із загальними засадами впливу оточуючого середовища на фактичний досвід, але й визначення конкретних чинників, що сприяють отриманню таких знань, які ведуть до розвитку. Понад усе вони повинні знати, як використовувати існуюче фізичне і соціальне оточення, щоб узяти з нього усе, що можна використовувати для формування корисних знань» (John Dewey, 1938¹³, переклад цитується за виданням Дж. Д'юї, 2003)¹⁴.

Здобувач вищої освіти перебуває у постійній взаємодії з освітнім середовищем закладу вищої освіти, він залучений до цієї взаємодії завдяки своєму вибору місця навчання. За такої умови – освітнє середовище впливає на особистість, особистість своєю діяльністю змінює середовище. Відтак, проектуючи освітнє середовище закладу

¹² Вишнякова-Вишневецькая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: автореф. дис. на соискание учепн. степени канд. пед. наук / А. К. Вишнякова-Вишневецькая. — СПб., 2010. — 27 с.

¹³ Dewey John. Experience & Education. — New York, NY : Kappa Delta Pi, 1938.

¹⁴ Д'юї Д. Досвід і освіта / Д. Д'юї; пер. з англ. М. Василечко. — Львів : Кальварія, 2003. — 84 с.

вищої освіти варто враховувати міркування Дж. Д'юї, що «коли особа вирішує стати вчителем, юристом, лікарем чи біржовим брокером, коли вона реалізує свій намір, тим самим вона певним чином визначає своє майбутнє оточення. Особа стає більш вразливою і чутливою до певних обставин і, відповідно, в неї формується імунітет до тих речей, які б її стимулювали, якби вона зробила інший вибір» (Дж. Д'юї, 2003)¹⁵. Особистість, ставши студентом, вступивши до закладу вищої освіти, керувалася певними особистісними потребами, щодо набуття знань, умінь, навичок, компетентностей, які дадуть змогу їй успішно здійснювати у подальшому професійну діяльність. Бажання задовольнити ці потреби спрямоване на освітнє середовище. Особистість прагне знайти об'єкти, явища, бути залученою до процесів, які можуть задовольнити ці потреби. Якщо в освітньому середовищі реалізуються очікування особистості, то воно стає для неї цінним і по-справжньому освітнім. Вважати якісним можна освітнє середовище у випадку, коли воно спроможне забезпечувати усім суб'єктам освітнього процесу можливості для задоволення освітніх потреб, особистісного розвитку, саморозвитку.

Структура освітнього середовища закладу вищої освіти покликана забезпечувати професійну підготовку майбутнього фахівця у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. Особлива увага повинна приділятися створенню можливостей для формування і розвитку якостей особистості, необхідних для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії (мотивація досягнення успіху, подолання труднощів, активна життєва позиція).

Проведений аналіз підходів, які існують, до виокремлення структур освітнього середовища (Ю. Ананьїна, 2013¹⁶, Г. Беляєв, 2000¹⁷, О. Васильєва, 2011¹⁸, О. Горчакова, 2011¹⁹, Т. Клочкова, 2003²⁰, Н. Морозова, 2005²¹, В. Новиков, 2012²², В. Панов, 2004, 2007²³, В. Рубцов, 1997²⁴, С. Тарасов, 2011²⁵, С. Сергєєв, 2006²⁶,

¹⁵ Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї. — Львів : Літопис, 2003. — С. 36.

¹⁶ Ананьїна Ю. В. Формирование среды профессионально-личностного развития студентов колледжа в условиях сетевой кластерной интеграции : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. — М., 2013. — 26 с.

¹⁷ Беляєв Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. Ю. Беляєв. — М., 2000. — С. 46.

¹⁸ Васильєва Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильєва // Университетское образование: практика и анализ. — 2011. — № 4(74). — С. 76–82.

¹⁹ Горчакова О. А. Средовой подход к управлению учебно-воспитательной деятельностью в учебном заведении / О. А. Горчакова // Наука і освіта. — 2011. — № 7(Педагогіка). — С. 31–35.

²⁰ Клочкова Т. Н. Роль внутренней среды вуза в формировании профессиональной культуры специалиста : дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.08 / Т. Н. Клочкова. — Н. Новгород, 2003. — 184 с.

²¹ Морозова Н. А. Воспитательная среда дополнительного образования / Н. А. Морозова // Стратегия воспитания в образовательной системе России ; под ред. проф. И. А. Зимней. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Изд. сервис, 2005. — С. 295–301.

²² Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / В. Н. Новиков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2012. — № 1. — Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.html>. — Дата обращения: 20.05.2018. — Название с экрана.

²³ Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.

²⁴ Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов. — М. : МГППУ, 2002. — 272 с.

²⁵ Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2011. — № 3. — С. 133–138.

²⁶ Сергєєв С. Ф. Проектирование обучающих сред / С. Ф. Сергєєв // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 58–65.

В. Слободчиков, 1997²⁷, О. Ярошинська, 2014²⁸) та власна наукова позиція спонукає нас до виділення таких структурних компонентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти:

- *особистісного* (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки і взаємовідносини між ними, що проявляються у діяльності, спілкуванні та поведінці). Цей компонент включає усіх суб'єктів освітнього процесу у закладі вищої освіти (викладачів і студентів) у кількісному та якісному вимірі. Це різні групи – статево-вікові, субкультурні, різних рівнів професійної компетентності, майстерності, професіоналізму, різних років навчання, професійної приналежності. Саме особистісному компоненту належить провідна системоутворювальна роль у формуванні неповторного освітнього середовища закладу вищої освіти. Взаємодія, взаємовплив, взаємостосунки викладачів і студентів, міжособистісні стосунки викладачів, закладають підґрунтя цього феномену;
- *аксіологічно-сміслового* (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура, історії соціально-схвального життєвого успіху випускників). У більшості випадків цей компонент забезпечує концептуальне теоретичне підґрунтя для вироблення управлінських стратегій і тактичних управлінських рішень; визначає кордони можливого, допустимого та схвального в межах освітнього закладу, опосередковано впливає на варіативність поведінки студентів та викладачів як членів однієї освітньої спільноти;
- *інформаційно-змістового* (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні культурні та соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу);
- *організаційно-діяльнісного* (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії та поведінки суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, у тому числі через соціальні мережі, управлінські структури та механізми, включаючи студентське самоврядування);
- *просторово-предметного* (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, обладнання для внутрішньої ІК-мережі, виходу в Інтернет, бібліотечні ресурси, у тому числі електронні, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень) (М. Братко, 2017)²⁹.

Структура освітнього середовища закладу вищої освіти тісно пов'язана з його функціями. Означення «освітнє» показує, що мова йде не просто про середовище життєдіяльності особистості, а про середовище набуття нею освіти. Тому визначення нами функціонального поля освітнього середовища закладу вищої освіти спиратиметься на функції соціального інституту освіти та враховуватиме підходи науковців до виокремлення функцій закладів освіти різних типів. Крім того, врахуємо власне бачення на проблему, яке базується на міркуванні, що освітнє середовище закладу вищої освіти має бути специфічним «полем можливостей» для особистості, що здобуває освіту.

²⁷ Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. Инноватор-Bennet college. — М., 1997. — Вып. 7. — С. 177–184.

²⁸ Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія / О. О. Ярошинська. — Умань : ФОР Жовтий О. О., 2014. — С. 98–99.

²⁹ Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика : монографія / М. В. Братко ; за ред. Л. Л. Хоружої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. — 424 с. — С. 157–158.

Домінантною функцією освітнього середовища закладу вищої освіти є надання освіти (освітня функція), а саме вищої освіти. Ця функція є поліаспектною та поліструктурною і включає, на нашу думку, *освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну складові*, які можна розглядати як окремі базові функції освітнього середовища вищого навчального закладу, оскільки на їх реалізацію витрачається лівова частка його ресурсів та часу (М. Братко, 2017)³⁰. Крім того, будь-яке навчання корисним є тільки в тому випадку, коли воно сприяє розвитку особистості, а тому варто виокремити ще одну функцію освітнього середовища закладу вищої освіти – *особистісно-розвивальну*.

Освітнє середовище закладу вищої освіти, яке повною мірою реалізує означений функціональний набір не виникає спонтанно. Воно є результатом науково-обґрунтованого управління, коли ухвалюються управлінські рішення спрямовані на моделювання, проектування, конструювання освітнього середовища закладу вищої освіти у єдності його компонентів та успішно реалізуються. Нові вимоги до результатів діяльності освітніх організацій, серед яких і заклади освіти, вимагає здійснення управління на нових засадах. Адже, як слушно зауважує українська учена Л. Сергєєва – «розуміння системи управління як рухомої ланки управлінського впливу, як триєдності суб'єкта, об'єкта та механізму управління, дає підстави стверджувати, що трансформація суб'єкта управління без модернізації управлінського механізму є малодієвим процесом, оскільки суперечить принципу комплексності й системності»³¹. Сучасне управління потребує своєчасної та повної інформації про стан об'єкту, що керується. Відтак, сучасний менеджмент постійно опікується розробкою діагностичного інструментарію, який би сприяв отриманню достовірної інформації для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень.

За авторською моделлю управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу як прикладу закладу вищої освіти (М. Братко, 2017)³⁰ очікуваний результат управління це – освітнє середовище, яке за параметральними характеристиками здатне забезпечувати якісну підготовку майбутнього фахівця. Ці параметри мають узгоджуватися з визначеними функціями освітнього середовища університетського коледжу, як складової університетського комплексу та однієї з ланок у системі неперервної професійної освіти. Підґрунтям для розробки системи критеріїв та показників для характеристики освітнього середовища закладу вищої освіти як середовища професійної підготовки слугувала широка джерельна база (Л. Ващенко, 2005³²; Ю. Кулюткін, С. Тарасов, 2000³³; В. Ясвін, С. Рыбинська, 2015³⁴; В. Сухінін, М. Горшеніна, 2014³⁵ та ін.). Насамперед, слухними стали ідеї, представлені у працях В. Ясвіна, що є провідним авторитетом щодо

³⁰ Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика : монографія / М. В. Братко ; за ред. Л. Л. Хоружої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. — 424 с. — С. 157–158.

³¹ Сергєєва Л. Сутність управлінських процесів як соціального явища / Л. Сергєєва // Імідж сучасного педагога. — 2014. — № 1. — С. 38–41.

³² Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. — Київ : Тираж, 2005. — 380 с.

³³ Кулюткін Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткін, С. В. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6–7.

³⁴ Ясвін В. Комплексная оценка образовательных организаций / В. Ясвін, С. Рыбинская // Вестник МГПУ. — 2015. — № 4(34). — С. 8–24. — (Серия «Педагогика и психология»).

³⁵ Сухінін В. П. Управление качеством проектирования образовательной среды вуза / В. П. Сухінін, М. В. Горшеніна // Вестник Самарского гос. техн. ун-та. — 2014. — № 3(23). — С. 192–197. — (Серия «Психолого-педагогические науки»).

діагностики освітнього середовища. Учений дотримується методу логіко-математичного моделювання у проектуванні та експертизі освітнього середовища (В. Ясвін, 2001; 2015)^{36; 37}. Базуючись на системі психо-діагностичних параметрів, дослідник розробив систему параметрів для характеристики освітнього середовища, заснованих на змістово-якісних та кількісних ознаках. Серед кількісних, що показують ступінь вираженості того чи іншого показника середовища, він виділив п'ять базових параметрів – широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлення, стійкість; та шість параметрів другого порядку – емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість, активність. Як змістово-якісний параметр застосовується показник модальності.

Відтак, базуючись на існуючих підходах до формування переліку факторно-критеріальних параметрів, які можуть бути застосовані для оцінки освітнього середовища закладу вищої освіти пропонуємо основні параметри для оцінки освітнього середовища університетського коледжу (табл. 4.1), які серед іншого, дають змогу оцінити його за проявами ознак відкритої освіти.

Таблиця 4.1

**Основні параметри для оцінки освітнього середовища
університетського коледжу**

Параметр 1	Характеристика 2
Професійна широта	Структурно-змістова характеристика, що показує, які суб'єкти та об'єкти, процеси, явища, що мають професійну спрямованість, залучені до освітнього середовища
Професійна насиченість	Характеризує ступінь насиченості професійними ресурсами, технологіями, контактами з носіями професійного контексту, освітніми проектами, гуртками та студіями
Соціокультурна інтенсивність	Структурно-динамічна характеристика, що показує ступінь насиченості освітнього середовища умовами, впливами, можливостями для соціалізації та інкультурації особистості
Узгодженість	Характеризує ступінь узгодженості функціонування усіх компонентів освітнього середовища
Відкритість	Показує ступінь соціальної зорієнтованості та включеності освітнього середовища в довколишній світ, наявність каналів для соціального партнерства з метою забезпечення реалізації поліаспектної освітньої функції освітнього середовища
Мобільність	Показує ступінь здатності освітнього середовища реагувати на вимоги зовнішнього контексту щодо змісту, форм, методів, технологій професійної підготовки
Інформаційність	Характеризує міру насиченості та доступності джерелами інформації

(Джерело: власна розробка)

Експертну оцінку прояву параметрів освітнього середовища коледжу варто здійснювати за п'ятитибальною системою, де 5 — відповідає найвищому ступеню

³⁶ Ясвін В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвін. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

³⁷ Ясвін В. Комплексная оценка образовательных организаций / В. Ясвін, С. Рыбинская // Вестник МГПУ. — 2015. — № 4(34). — С. 8–24. — (Серия «Педагогика и психология»).

прояву параметра, а 1 — найнижчому. Очевидно, що більш гармонічним та якісним буде освітнє середовище, якщо оцінки експертів будуть дорівнювати 5 балам.

Оцінити освітнє середовище закладу вищої освіти, в тому числі й університетського коледжу, як чинника відкритої освіти, що розглядається як сукупне інтегральне утворення та забезпечує професійну підготовку майбутніх фахівців, можна також:

- на *соціально-економічному рівні* за критеріями *універсальності* (кількість спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, та їх перспективність; можливість поєднання навчання за різними освітніми програмами; наявність додаткових освітніх програм – сертифікованих та несертифікованих; узгодженість освітніх програм із наступними за освітнім рівнем програмами), *гнучкості* (узгодженість програм із потребами та вимогами стейкхолдерів, інноваційність освітнього процесу, варіативність форм навчання; можливість поєднання навчання з роботою за професією); *результативності* (продовження навчання випускниками за фахом; працевлаштування випускників за фахом; якісні показники результативності навчання студентів; кар'єрне зростання випускників);

- на *соціально-педагогічному рівні* за критеріями *доцільності* (узгодженість попиту та пропозиції на ринку освітніх послуг; зорієнтованість змісту професійних програм підготовки на перспективу; оптимізація освітнього процесу за усіма параметрами), *адаптивності* (спрямованість професійної підготовки на задоволення потреб ринку праці – актуальних та перспективних; диверсифікація змісту освітніх програм; узгодженість і відповідність освітнього змісту термінам навчання; узгодженість форм, методів, засобів та технологій навчання з вимогами до якості професійної підготовки), *безперевності* (наступність різних рівнів професійної підготовки; цілісність освітнього процесу; зорієнтованість на узгодження потреб професійної підготовки з потребами особистості в розвитку; наявність умов для самоосвіти особистості).

Для нас становить науковий інтерес результати апробації запропонованих підходів до оцінювання освітнього середовища та їх аналіз. В експертній оцінці брали участь три групи експертів — стейкхолдерів: студенти, викладачі, батьки. Групи експертів налічували по 50 осіб. Результати оцінки освітнього середовища Університетського коледжу експертами (студенти, викладачі, батьки) представлено у таблиці 4.2 та графічно подано на рисинку 4.1.

Таблиця 4.2

Результати оцінки освітнього середовища Університетського коледжу експертами (студенти, викладачі, батьки), 2015 р.

Експерти / Параметр	Студенти	Викладачі	Батьки	Середнє значення
Професійна широта	4,27	3,64	4,24	4,05
Професійна насиченість	3,9	3,92	4,44	4,09
Соціокультурна інтенсивність	4,08	4,04	4,32	4,15
Узгодженість	3,25	3,66	3,88	3,6
Відкритість	3,5	4	4,56	4,02
Мобільність	3,34	3,66	4,4	3,80
Інформаційність	3,8	3,9	4,08	3,93

Аналіз отриманих результатів засвідчив що, насамперед, за оцінкою експертів освітнє середовище не є ідеальним та залишає значий простір для інтенсивної роботи.



Рисунок 4.1. Графічне зображення результатів оцінки освітнього середовища Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка експертами (студенти, викладачі, батьки) у 2015 р.

Зауважимо лише, що в цілому всі групи експертів оцінювали освітнє середовище нижче ніж 3 бали. Найвищі оцінки поставлені експертами-батьками (окрім параметру — професійна широта), найнижчі — експерти-студенти (окрім параметру — професійна широта). В цілому, оцінки експертів дуже близькі або майже збігаються за параметрами інформаційність, соціокультурна інтенсивність та суттєво різняться за параметрами — професійна широта, професійна насиченість, узгодженість, відкритість, мобільність. Найвищі оцінки параметром відкритість поставили експерти-батьки, найнижчі — експерти-студенти. Отже, можемо зробити висновок, що експерти-студенти більш чуттєво ставляться до наявності в освітньому закладі умов, які забезпечують вільний та зручний доступ до необхідних їм у процесі навчання ресурсів.

Підсумовуючи потенції освітнього середовища закладу вищої освіти щодо розбудови моделей відкритої освіти азначимо, що за своїми феноменальними особливостями воно (освітнє середовище) як специфічне поле, сукупність умов та можливостей для організації досвіду особистості у процесі навчання, має усі шанси стати провідним чинником відкритої освіти. А відкрита освіта завдяки таким своїм сутнісним характеристикам як доступність, гнучкість, креативність, синергічність, модульність, паралельність, координованість, економічність, варіативність стане однією з пріоритетних моделей освіти.

4.2. Інноваційність та цілісність у практичній підготовці докторів філософії

Реформування сучасної освіти в Україні на особливий щабель поставило проблему підготовки здобувачів вищої освіти. Перш за все це стосується здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії, що унеможлиблюється без упровадження

інновацій в цей процес. Реальний стан такої підготовки ускладнюється відсутністю досвіду, оскільки таку підготовку в Україні розпочато вперше.

На порядку денному постало завдання пошуків ефективних шляхів у співробітництві всіх суб'єктів підготовки, зорієнтованість на інноваційні підходи, моделі, технології, які забезпечили б підготовку саме такого рівня науково-педагогічних кадрів.

Спочатку конкретизуємо визначення понять: інноваційний підхід до підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії, базова платформа практик, інноваційний осередок.

У тлумачному словнику термін «підхід»¹ визначається як сукупність способів, прийомів, розгляду чого-небудь, впливу на когось, щось, ставлення до когось, чогось¹. Інноваційний підхід є одним з методологічних підходів.

У роботах В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, С. Ніколаєнка мова йде про філософське обґрунтування цілей та цінностей інновацій в сучасній освіті. Традиційна та інноваційні моделі в освіті представлені в роботах М. Кладіна, В. Ляудиса; теорія та практика використання інноваційних технологій — І. Дичківської, В. Стрельнікова, Г. Селевко, Д. Чернілевського.

М. Аузіна та А. Возна обґрунтовують призначення інноваційної освіти, стверджуючи, що основною метою інноваційної освіти є формування та розвиток інноваційної здатності людини. Причому для реалізації цієї мети, на думку авторів, слід забезпечити комплексну модифікацію навчального процесу у вищій школі: «Педагогічні інновації у вищій школі передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних компонентів освіти, що призводять до істотного підвищення його результативності, оптимізації. Це діяльність, пов'язана зі змінами в завданнях, методах і принципах навчання, формах організації навчання та управління цим процесом». Причому, ми повністю підтримуємо думку авторів про те, що оновлення всіх зазначених компонентів потребує зміни методології навчання, «переходу з суто інформаційних, репродуктивних форм навчання на проблемно-пошукові, індивідуально-диференційовані, особистісно орієнтовані з акцентом на індивідуалізацію навчальних планів і програм»².

Ми підтримуємо визначення методологічного підходу Т. Медведовської³, що розглядає впровадження інноваційного досвіду у професійній підготовці фахівців, який вона називає інноваційно-орієнтованим. В основі такого підходу — розуміння інноваційного навчання як певної протилежності традиційному (нормативному). М. Кларін⁴ зазначає: «Значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання — традиційної та інноваційної»⁴.

Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді римського клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання

¹ Тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — 5-те вид. — Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. — 1728 с.

² Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / М. О. Аузіна, А. М. Возна // Національний банк України ; Львів. банківський ін-т. — Львів : ЛБІ НБУ, 2003. — 103 с.

³ Медведовська Т. П. Впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців / Т. П. Медведовська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. — 2014. — Вип. 23. — С. 29–31.

⁴ Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 315 с.

вимогам сучасного суспільств до особистості, її пізнавальних можливостей. Відповідно, надаються такі тлумачення цих двох моделей навчальної діяльності⁵.

Традиційне навчання, зорієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учня, формування виконавських здібностей, розвитку уваги, пам'яті.

Інноваційне навчання — стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

Отже, узагальнюючи вище зазначене, *можна стверджувати, що інноваційно-зорієнтований підхід* це — спеціальне, структурно-організоване та функціонально-процесуальне інтегроване утворення, що відображає динамізм і змінність соціуму, та забезпечує стимулювання новаторських змін, розвиток інноваційної здатності людини, реалізацію інноваційної діяльності фахівців в умовах сучасного динамічного суспільства, розвиток інноваційних особистісних властивостей, створення інноваційного середовища.

Інноваційно-орієнтована професійна підготовка являє собою педагогічну систему, спрямовану на підготовку майбутнього фахівця до інноваційної діяльності. Основною відмінною ознакою такої моделі є її цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Реалізація даної моделі потребує розробки комплексної стратегії інноваційного розвитку, яка забезпечуватиме розвиток особистості як суб'єкта інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів.

Зосереджуючись на питаннях професійної підготовки наукових кадрів, ми вважаємо, що *інноваційний підхід в підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії* це — специфічна, структурно-організаційна, процесуально-функціональна, синтетично-зінтегрована сукупність способів, прийомів, впливів, ставлень, що відображають динамізм і змінність сучасного суспільства та забезпечують адекватні цим змінам стимулювання новаторських ідей, розвиток інноваційної здатності людини, реалізацію інноваційної діяльності фахівців в процесі їхньої діяльності, створення інноваційного середовища.

Саме такого інноваційного підходу вимагає і організація та проведення практики здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії, в якій поряд з існуючими традиційними підходами є необхідність впровадження нових поглядів і нових моделей, проте досвіду проведення саме такої практики і саме для такої категорії не існує. Цей шлях торується вперше. Мета і завдання практики вирізняються певною складністю, оскільки детермінуються головним завданням — написанням та захистом дисертаційних досліджень. Зрозуміло, що існуючий досвід проведення різного типу практик не може задовольнити виконання завдань такого рівня.

У традиційних підходах в закладах вищої освіти під час фахової підготовки різноманітних спеціалістів зазвичай застосовується практика, відображена в навчальних планах визначеною кількістю годин і строками її проведення (курс навчання, семестри, модулі). Їй притаманні певні фрагментарність, роздільність,

⁵ Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 315 с.

ізолюваність в часі. Студентам важко зосередитися, зінтегрувати, систематизувати ізолювані знання при виконанні різноманітних завдань на різних етапах практики. Якщо йти таким шляхом в підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії, то це призведе до таких негативних наслідків: до певної дисгармонії в співвідношенні між часом виникнення проблеми і можливістю її дослідження та вирішення; до одноразового ізолюваного короткочасного задіяння об'єкта практики; до локалізації активності здобувачів; до нераціонального використання можливостей об'єкта практики; до сприйняття навчального процесу в аспірантурі не як цілісної системи, а в зовнішній розгалуженій формі; не сформує сприйняття практики як особливої інтегральної системності.

Завдання ж, які вже стоять і ті, що виникають під час роботи над дисертаційним дослідженням, вимагають тривалого, пролонгованого, полівекторного, полісистемного, різнорівневого повернення до проблемних питань з різних позицій в режимі постійного уточнення. Тому здобувач вищої освіти ступеня доктор філософії повинен мати можливість повернутися на об'єкт практики стільки разів, скільки вимагає процес написання і захисту дослідження. Є об'єктивна необхідність відходити від одноразового, короткочасного, ізолюваного задіяння об'єкта практики.

Можливість скористатися ресурсами того чи іншого об'єкта практики має бути забезпечена від самого початку навчання здобувача вищої освіти ступеня доктор філософії і до його закінчення протягом всіх років навчання і в будь-який час. Аспірант, виходячи з власної потреби, має право індивідуально визначати час і об'єкти практики, щоб задовольнити вирішення завдань, які постали перед ним в той чи інший момент підготовки дисертації чи професійної діяльності.

Процес підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії, що реалізується через навчальний процес в аспірантурі, є цілісною системою, але більшістю здобувачів він сприймається в зовнішній розгалуженій формі, що складається з окремих одиниць: навчальних дисциплін, видів практик тощо, а внутрішня сутність і логіка залишаються поза увагою. Необхідно, щоб вони процес своєї підготовки і особливо практики, як суттєвої її частини, сприймали комплексно, як особливу інтегральну цілісність, певну систему.

На основі аналізу теорії і практики зазначеної проблеми пропонується таке визначення: *система практик в підготовці здобувача вищої освіти ступеня доктор філософії*⁶ — це невід'ємна, динамічна, поліфункціональна, багатоелементна особлива цілісність, яка являє собою єдність взаємопов'язаних і взаємодієвих організаційно-методичних дидактичних одиниць освітнього процесу, який максимально ідентифікується з професійними завданнями, що забезпечує інтеграцію і системоутворення в особистісно-професійному становленні здобувача і дає змогу йому вибудовувати, конструювати себе як суб'єкта самостійної науково-дослідницької діяльності, професійних взаємовідносин, взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та створює умови для розкриття наукового потенціалу.

Система практик включає дві підсистеми: інваріантну та варіативну.

⁶ Ануфрієва О. Л. Система практик у підготовці здобувачів вищої освіти [Електронний ресурс] / О. Л. Ануфрієва, С. А. Жуковська, О. С. Снісаренко // Electronic journal «The theory and methods of educational management», edition 1(19) (2017). — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-119-2017>. — Дата звернення: 9.07.2018. — Назва з екрана.

Інваріантна підсистема включає пропедевтичну, суспільно-педагогічну, адаптаційну, дослідницько-експериментальну, асистентську, стажистську, консультаційну, атестаційну, випускную практики.

Варіативна підсистема — іншомовну, видавничу, бібліотечну, мистецьку (театральна, режисерська), сертифікаційну, експертну, віртуальну, просвітницьку, комплекс-мікс (за власною пропозицією), закордонну практики.

Зміст системи практик є динамічним і таким, що розвивається, адаптується за декількома напрямками, що підпорядковуються:

- тенденціям глобалізаційних процесів розвитку країни, політиці держави в галузі освіти;
- завданням реального професійно-педагогічного процесу підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у всій його різноплановості, поліфункціональності, цілісності і безперервності;
- логіці виконання поставлених завдань наукового дослідження на здобуття ступеня доктора філософії.

Таке ніби віддзеркалення обумовлює системоутворювальний характер практик, гармонізує співвідношення теоретичної і практичної підготовки.

Теоретичний аналіз проблеми, що розглядається, дав змогу виділити такі принципи добору змісту систем практик: врахування тенденцій світового освітнього простору; реформ та трансформації освітнього простору в Україні; специфіки підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії; нового педагогічного мислення; врахування впливів мікро, мезо-, макросередовищ, де виконується дисертаційне дослідження; науково-дослідницької спрямованості викладання всіх дисциплін; інтеграції та комплексного підходу до змісту та організації практик; колективності та індивідуалізації підготовки; професійної творчої взаємодії; творчої активності особистості здобувача; можливості вибору об'єктів практик відповідно до інтересів, нахилів і здібностей здобувачів; наступності усіх видів практик, систематичності та послідовності; варіативності змісту, форм, методів щодо всіх видів практики; координації зусиль суб'єктів управління і самоуправління практикою; гармонізації інваріантної та варіативної підсистем практик.

Зміст системи практик відображається у функціях. Функції впливають з вимог і завдань, що висувуються суспільством до підготовки здобувачів ступеня доктор філософії; сприяють формуванню особистості здобувача, основ індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності. До таких функцій відносимо: мотиваційно-цілепокладальну, конструктивно-організаторську, адаптаційно-стимулювальну, діагностично-прогнозувальну, когнітивно-розвивальну, процесуально-технологічну, контрольну-коригувальну, емоційно-фасилітативну, рефлексивно-оцінювальну, системоутворювальну, інтеграційно-синтезувальну, конструктивно-творчу.

Усе вищезазначене приводить до необхідності створення базової платформи практик, яку ми назвали «Практико-сервіс Atma»^{7; 8}. Пропонується таке визначення: *базова платформа практик* — багатовимірне поліфункціональне, динамічне, структурне об'єднання інноваційних осередків, що уможливорює утворення унікального

⁷ АТМА – акмеологія, технологія, мотивація, андрагогіка. Прагнення до розуміння усього, що відбувається (прагнення до Істинних Знань про світ) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.psychology-faq.com/atman-glavnaaya-chakra-cheloveka/>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

⁸ Атман – дихання, душа, життєвий принцип, самість, сутність, розуміння – в інд. філософії позначає вічну та незмінну сутність, суб'єктивну духовну першооснову суцього, вище «Я» // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук [та ін.]; НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. — Київ : Абрис, 2002. — 742 с.

феномена як цілісність та забезпечує тривалу полівекторну, різнорівневу, пролонговану взаємоузгоджену ефективну взаємодію між об'єктами та суб'єктами практик на шляхах пошуків ефективних вирішень завдань не тільки практик, а і зв'язаних з виконанням та захистом дисертаційних досліджень та забезпечує проходження практики від самого початку навчання здобувача і до його закінчення протягом всіх років навчання; полісистемного пролонгованого повернення на об'єкти з різних позицій в режимі постійного уточнення; раціонального використання можливостей об'єктів практики, самостійного вибору форм та часу її проведення.

У зв'язку з цим, виділяються дві фази проведення практики: константна та пролонгована.

Константна фаза (традиційна, згідно з навчальним планом): здобувачі поділені на групи з призначеними керівниками практики, перебувають на базі практики певну кількість годин в чітко зазначений час.

Пролонгована фаза: включає весь останній період, що залишається після константної фази. Характерною ознакою є те, що вона відбувається за бажанням самого здобувача. Він сам обирає об'єкт практики, тривалість і тих, з ким він її буде відвідувати. Це можуть бути певні групи, які утворюють самі здобувачі вищої освіти ступеня доктор філософії за своїм власним бажанням. Група може включати довільну кількість (3–4–5–6) осіб. Це можуть бути монокурсні групи — до них входять здобувачі тільки першого або другого, третього або четвертого курсів. Але частіше за все це змішані групи, до складу яких можуть входити здобувачі з 1-го по 4-й курси. Може бути сама різноманітна конфігурація, яка влаштовує здобувачів. Такі групи створюються частіше за все під час проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Утворюються групи за різними термінами і формою навчання (заочна і стаціонарна) і спеціальностями та спеціалізаціями.

Групи можуть бути мультидисциплінарними, а також можуть об'єднувати аспірантів і магістрантів, які тільки планують продовжити навчання після закінчення закладу вищої освіти.

До базової платформи «Практико-сервіс Atma» на даний час належать: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»; Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти; Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»; Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта»; Благодійна організація «Фонд Асперн»; Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Короленка; Ізмаїльський державний гуманітарний університет; Бориспільська загальноосвітня школа I–III ст. № 6; Вишгородська спеціалізована школа «Сузір'я»; Школа I–III ступенів № 300 Деснянського району м. Києва.

З кожним таким інноваційним осередком укладено договори про співпрацю та існує багаторічний продуктивний досвід співробітництва.

У науковій літературі термін «осередок»⁹ має декілька значень.

1. Осередок – місце зосередження чого-небудь; центр, центральний вузловий пункт чого-небудь, місце зосередження, виникнення, джерело поширення чого-небудь, ареал.

2. Основа, з якої виростає, розвивається, поширюється що-небудь. Особа або група людей, навколо яких зосереджується певна діяльність, ядро, організаційна

⁹ Тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)/ уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – 5-те вид. — Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. — 1728 с.

одиниця, що є частиною якого-небудь великого об'єднання. Первинна організація будь-якого товариства, спілки тощо.

3. Осередок (діалектне слово) — оселя.

4. Серединна, центральна частина чого-небудь; середина.

5. Рідко, те саме, що середовище.

Розглянемо, які можливості є в тих організаціях, які належать до базової платформи «Практико-сервіс Atma», чому саме вони є інноваційними осередками. Ось декілька з них.

Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта» це — відкритий, мобільний, педагогічний комплекс, своєрідний каталізатор освітніх реформ, який забезпечує оперативне та масове впровадження в освітній процес системоутворювальних інновацій та забезпечує їх супровід.

Основними завданнями Центру є: побудова стратегій розвитку; розроблення, реалізація продуктивних ідей та проведення дослідно-експериментальної роботи. Все це дає змогу розробляти, адаптувати та пропонувати професійній освітянській спільноті інноваційні моделі розвитку освіти. Все перелічене сприяє проведенню практик на його базі.

Діяльність Центру будується на принципах доступності, гуманності, демократизму, науковості, рівності умов для кожного педагогічного працівника щодо повної реалізації його духовного, інтелектуального потенціалу; гнучкості і прогностичності роботи з психолого-педагогічними і керівними кадрами освіти, безперервності їхнього фахового вдосконалення.

Центр виконує такі функції: *освітню* — педагогічна підтримка, діагностика проектування; навчання різних категорій освітян новим формам і методам навчання; *інформаційну* — забезпечення працівників освіти всіх рівнів актуальною професійною інформацією; створення ефективно діючої інформаційної інфраструктури, що включає видавничу базу, комп'ютерні мережі, соціальні мережі; *консультативну* — забезпечення працівників освіти і освітніх установ ефективною консультативною допомогою з конкретних професійних проблем; *дослідницьку* — виявлення тенденцій розвитку освіти, виявлення актуальних освітніх потреб працівників освіти, прогнозування розвитку цих потреб, вивчення специфіки освітніх процесів через методичну службу; вивчення самого процесу навчання в системі методичної служби, його безпосередніх і відстрочених результатів; *впроваджувальну* — забезпечення працівників освіти і освітніх установ кваліфікованою допомогою в процесі інноваційної діяльності; *експертну* — експертиза розроблених установами освіти і окремими педагогами проектів інноваційної діяльності, експертиза реалізованих інновацій, зовнішня кваліфікаційна експертиза працівників освіти.

Нині в структурі Науково-методичного центру (НМЦ) діють лабораторії інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу, педагогічних інновацій, комунікаційного забезпечення та інформаційних технологій, зовнішнього моніторингу якості освіти, моніторингу якості освіти та прогнозування ринку праці в аграрному секторі та кабінети навчально-методичного супроводу: природничо-екологічної підготовки та агрономії, економічної освіти та енергетики, технічної освіти, будівництва та землевпорядкування; неперервної освіти та розвитку сільських територій, соціально-гуманітарної та виховної роботи, міжнародних відносин, редакційно-видавничої діяльності.

Кожна з лабораторій чи кабінетів Центру забезпечує різні види практик.

Таблиця 4.3

**Змістова картка інноваційного осередку
НМЦ «Агроосвіта» базової платформи «Практико-сервіс «Атма»
Відповідальна: С. А. Жуковська**

№ з/п	Вид практики	Структурні підрозділи, що забезпечують проведення практик	Дні прийому здобувачі
1	Сертифікаційна	Лабораторія інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу (Створення та впровадження електронних ресурсів, видання періодичних видань, виставкова діяльність)	
2	Видавнича	Кабінет редакційно-видавничої діяльності (організація та здійснення редакційно – видавничої діяльності установи)	
3	Віртуальна, комплекс – мікс	Лабораторія комунікаційного забезпечення та інформаційних технологій (здійснення інформаційно-комунікаційного супроводу діяльності, запровадження комплексного методичного забезпечення щодо використання інформаційних технологій)	
4	Комплекс – мікс	Лабораторія зовнішнього моніторингу якості освіти (Проведення моніторингу якості підготовки фахівців шляхом дистанційного тестування; здійснення інформаційно-комунікаційного супроводу навчального процесу)	
5	Аналітична	Лабораторія моніторингу якості освіти та прогнозування ринку праці в аграрному секторі (Планування та розробка заходів, спрямованих на розвиток педагогічної компетентності викладачів, прогнозування перспектив діяльності та подальшого розвитку установи)	
6	Суспільно-педагогічна	Кабінет науково-методичного супроводу неперервної освіти та розвитку сільських територій (Підвищення ефективності перепідготовки та вдосконалення фахового рівня науково-педагогічних та педагогічних кадрів)	
7	Просвітницька	Кабінет соціально-гуманітарної та виховної роботи (Організація виховної та спортивно-масової роботи, активізація творчої діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників та студентів)	
8	Іншомовна	Кабінет міжнародних відносин (Координація міжнародної діяльності аграрних вищих навчальних закладів x інтеграції в європейську систему освіти; розробки та реалізації міжнародних проектів)	
9	Комплекс-мікс	Кабінет навчально-методичного супроводу природничо-екологічної підготовки та агрономії	
10	Експертна	Кабінет навчально-методичного супроводу економіки освіти та енергетики	
11	Експертна	Кабінет навчально-методичного супроводу технічної освіти, будівництва та землепорядкування (Розробка пролонгованих мультимедійних програмно-методичних комплексів (курсів) з дисципліни)	
12	Експертна. Пропедевтична, Комплекс-мікс	Лабораторія педагогічних інновацій (Вивчення та поширення педагогічних інновацій, розвиток інноваційності викладачів як провідного фактора розвитку професійної компетентності)	

Як видно, в НМЦ є великі можливості проведення різного виду практик. Наприклад експертної, оскільки Центром проводяться різноманітні творчі конкурси, такі як: конкурс «Педагогічний ОСКАР – 2018», який є основним із заходів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної стратегії розвитку освіти на 2012–2021 роки і проводиться Міністерством освіти і науки України та Державною Установою «Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта».

Мета конкурсу: виявлення та підтримка творчої діяльності педагогічних працівників технікумів та коледжів, сприяння зростанню професійної майстерності, вивчення і поширення кращих педагогічних практик, створення ефективного освітнього процесу та забезпечення якості освіти в підготовці висококваліфікованих фахівців.

Завдання конкурсу:

1.1 Реалізація державної політики з питань освіти в Україні.

1.2 Залучення широкого кола педагогів, до створення сучасних форм і методів навчання і виховання.

1.3 Пошук і підтримка творчих педагогів, сприяння впровадженню їхніх методичних інновацій.

1.4 Створення інформаційного банку методичних ідей, освітнього середовища, який об'єднує педагогічних працівників для акумуляції сучасних інноваційних педагогічних технологій.

1.5 Сприяння обміну педагогічним досвідом між викладачами.

У конкурсі беруть участь творчі роботи за номінаціями:

- *сучасний навчально-методичний комплекс з дисципліни* (друковані творчі роботи, які включають усі складові комплексу);

- *сучасний навчальний посібник (підручник)* (друковані творчі роботи);

- *електронний навчальний посібник (підручник)* (електронні навчально-методичні комплекси з дисципліни, електронні посібники (підручники), ресурси для самостійної роботи студентів у гіпертекстовому середовищі тощо);

- *офіційний веб-сайт викладача;*

- *сучасні засоби унаочнення* (мультимедійні презентації, відеосупровід занять, відеолекції, буктрейлери, атласи, плакати, посібники у схемах і таблицях тощо);

- *інноватика в організації практичного навчання студентів, курсового (дипломного) проектування* (комплекси методичного забезпечення різних видів практик (навчальна, виробнича, переддипломна), електронні практикуми, робочі зошити для лабораторних і практичних занять, звіти-щоденники, методичні рекомендації з виконання курсових (дипломних) робіт тощо);

- *інноватика в організації позааудиторної (гурткової) роботи з навчальної дисципліни;*

- *інноватика в організації виховної роботи;*

- *педагогічний досвід та інноваційна діяльність викладача* (педагогічні, методологічні дослідження);

- *інноваційна діяльність методичного (педагогічного) кабінету та предметних (циклових) комісій.*

Творчі роботи на всіх етапах конкурсу оцінюють згідно з критеріями. Наприклад, на відбірковому етапі організують виставки, методичні фестивалі, тижні та декадни предметних (циклових) комісій, аукціони педагогічних ідей, фокус-групи, майстер-класи, тренінги, дидактичні майстерні, методичні студії тощо (табл. 4.4).

Таблиця 4.4.

**Критерії оцінки творчих робіт номінації
«Освітній веб-сайт викладача»**

Зміст	Максимальна кількість балів	Оцінка журі заключного етапу	Примітка
Структура і навігація (наявність інформації на всіх сторінках, правильна структура сайту, зручність розміщення навігаційного меню, наявність системи пошуку і відбору (фільтрації) інформації, банерів МОН України, Мінагропрому України, ДУ «НМЦ «Агроосвіта» та інших корисних посилань (лінків), безперебійна робота сайту в сучасних популярних браузерях та мобільних пристроях, видимість сайту для пошукової системи)	10		
Інформаційне наповнення (контент) (інформація про сайт та його призначення, інформація для студентів, викладачів, навчально-методичне забезпечення, матеріали позааудиторної, наукової, виховної роботи (тощо))	20		
Дизайн (сучасне дизайнерське рішення, витримка кольорів, шрифту, графіки в єдиному стилі, непереобтяженість сторінок інформацією (особливо стосується головних сторінок), відсутність сторонньої банерної чи іншої реклами, агресивної анімації та автоматичного програвання відео- чи аудіо)	5		
Динамічність та інтерактивність (частота оновлення сайту, ведення гостьової книги (коментарі, запитання-відповіді, зворотній зв'язок, можливості голосування на сайті)	5		
Всього	40		

Аспіранти можуть як практиканти долучитися до організації і проведення конкурсу, а також до аналізу його результатів. Такий досвід розвиває цілий комплекс компетентностей: аналітичну, дослідницьку, управлінську, експертну тощо.

Наведемо приклади сертифікаційної практики на базі НМЦ «Агроосвіта». Сертифікати можна отримати, пройшовши курси в лабораторії інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу за темами «Педагогічний феномен електронних освітніх ресурсів» та «Підготовка до видання підручників нового покоління».

Даною лабораторією розробляються, створюються, впроваджуються електронні підручники та посібники, онлайн-курси, відеолекції, навчальні відеофільми, аудіолекції тощо. Тут можна пройти практичний курс зі створення сучасних засобів навчання, розробити конкретний електронний посібник, відеолекцію чи інший електронний посібник та освоїти технологію підручникотворення.

Для забезпечення максимального ефекту навчання, необхідно, щоб навчальна інформація була представлена в різних формах і різному вигляді. У Науково-методичному центрі сформовано мультимедійні програмно-методичні комплекси (курси) з дисциплін, до яких увійшли як традиційні друковані матеріали (підручники, навчальні посібники, програми, методичні рекомендації, робочі зошити, звіти-щоденники), так і електронні: навчальні відеофільми, відеолекції, аудіолекції, електронні підручники та посібники, мультимедійні посібники.

Після проходження кожного виду практик слухачі отримують відповідний сертифікат встановленого зразка, який містить реєстраційний номер та QR-код, за яким можна зайти на сайт та ознайомитися з програмою наукової практики.

На проблемних курсах аспіранти навчаються проектувати і створювати авторські електронні посібники та підручники, використовуючи текстову інформацію, графіку, анімацію, звук, відеофрагменти, гіперпосилання та навігацію. Також отримують практичні навички розроблення і створення власного онлайн-курсу, який може складатися з декількох відеолекцій. За допомогою фахівців Науково-методичного центру аспіранти зможуть ознайомитися з методикою створення сценаріїв навчальних відеофільмів, їх зйомки та монтажу.

Створення аудіолекцій було розпочато за бажанням аспірантів, яким зручно готуватися до занять дистанційно, використовуючи записаний на електронному носії матеріал. Вивчити програмне забезпечення для запису й опрацювання аудіоряду, записати власну аудіолекцію та розмістити її у медіатеці електронних засобів навчання — одне із завдань практики.

Скрайбінг (від англійського «scribe» — накидати ескізи або малюнки) — одна з новітніх технік презентації, опанування якою передбачено під час практики. Це певна техніка коли графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду. Причому не потрібно озброюватися відеокамерою, штативом, освоювати ремесло монтажера і диктора. Такий скрайбінг можна створити за допомогою спеціальних програм. Головне у понятті скрайбінг — візуалізація інформації. Отож, аспіранти ознайомляться з різними техніками скрайбінгу й опанують уміння моделювання комп'ютерних скрайб-презентацій.

У створенні електронних освітніх ресурсів (електронні підручники та посібники, відеолекції, навчальні відеофільми) активно використовується гіф-анімація. У аспірантів буде можливість ознайомитися з програмним забезпеченням, технологією створення та використання цього виду унаочнення в освітньому процесі.

До кожного виду практик слухачам надається роздатковий матеріал, який вони зможуть використовувати не тільки у процесі проходження практики, а й у подальшій професійній діяльності.

Для прикладу наводимо створення авторських електронних посібників і підручників (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Створення авторських електронних посібників і підручників

№ з/п	Найменування тем	Кількість годин	
		Практичні заняття	Самостійна робота
1	2	3	4
1.1	Обрання теми (розділу, частини)		2
1.2	Аналіз вже створених електронних підручників		2
1.3	Аналіз наявних і доступних матеріалів: текстового компоненту, графічних зображень, відеофрагментів, анімованих GIF зображень тощо	4	
1.4	Інсталяція на персональний комп'ютер програмного забезпечення	2	
1.5	Робота із текстовим компонентом: формування цілісного оптимізованого текстового матеріалу	4	6
1.6	Формування тестових завдань чи контрольних питань		4
1.7	Створення ескізу електронного підручника у текстовому редакторі Microsoft Word (оптимізованого тексту, визначення місця розташування графічних і відеоматеріалів, виокремлення гіперактивних термінів)	2	

Продовження табл. 4.5

1	2	3	4
1.8	Створення авторського шаблону у текстовому редакторі Microsoft Word, його збереження у форматі HTML	2	
1.9	Форматування і верстка текстового компонента у текстовому редакторі Microsoft Word	4	
1.10	Опрацювання та імпортування графічних матеріалів у графічному редакторі Adobe Photoshop і текстовому редакторі Microsoft Word	6	6
1.11	Опрацювання тестових завдань і контрольних запитань у текстовому редакторі Microsoft Word	2	
1.12	Відбір надійних інтернет-сторінок згідно з підібраними основними термінами для створення гіперактивних текстових посилань на інші компетентні джерела	6	6
1.13	Створення гіперактивного тексту у текстовому редакторі Microsoft Word	6	
1.14	Створення та імпортування анімованих GIF зображень у програмі Easy GIF Animator і текстовому редакторі Microsoft Word	4	
1.15	Створення зв'язків між темами і забезпечення навігації	4	
1.16	Опрацювання та імпортування відеоматеріалів у програмі для конвертації мультимедійних файлів Format Factory (Фабрика Форматів) і HTML- редакторі Adobe Dreamweaver	2	
1.17	Запис електронного підручника на електронний носій за допомогою багатофункціонального пакету Комп'ютерних програм для запису і створення образів CD та DVD дисків Nero Burning ROM		
	Всього	48	22

Ще одним інноваційним осередком базової платформи «Практико-сервіс «Атма» є Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка — один з найстаріших вищих навчальних закладів України. Його створено 1 липня 1914 року. Нині підготовка фахівців в університеті ведеться за 25 спеціальностями, серед них 17 — акредитовано за IV рівнем (магістратура), 6 — за III рівнем (спеціаліст), 2 — за II рівнем (бакалавр).

Ще з 30-х рр. XX століття в університеті постійно піклуються про високу якість науково-педагогічних кадрів. Щорічно під керівництвом провідних учених університету захищається 25–30 докторських і кандидатських дисертаційних досліджень.

В університеті видається 6 ліцензованих збірників наукових праць з провідних галузей знань, затверджених як фахові видання України. «Наукові записки Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка» трансформовано в незалежні видання «Педагогічні науки», «Витоки педагогічної майстерності», «Філософські обрії», «Рідний край», «Філологічні науки», «Історична пам'ять», «Естетика і етика педагогічної дії», «Психологія і особистість».

Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка є визначним науковим центром із вагомими науковими здобутками й традиціями. Університет має музейний комплекс, до складу якого входять 12 кімнат-музеїв, зокрема, кімната-музей А. С. Макаренка, кімната-музей В. Верховинця, нещодавно обладнано першу в Україні кімнату-музей Г. Ващенко. Щороку в стінах університету проходить понад 50 міжнародних, всеукраїнських і регіональних наукових конференцій.

Університет здійснює наукове та науково-технічне співробітництво із закордонними навчальними закладами й організаціями: Школою Освіти і Комунікації Університету міста Йончопінг (Швеція), коледжем Св. Томаса Мора Саскачеванського університету (Канада), Центром дослідження та розвитку освіти вчителів Відкритого університету Великої Британії та ще майже 40 навчальними закладами Білорусі, Іспанії, Казахстану, Німеччини, Польщі, Туреччини й ін., з якими укладено угоди про

співпрацю та обмін позитивними здобутками. Університет є науково-організаційним центром Міжнародної Макаренківської асоціації, яка об'єднує вчених понад 15 країн Європи, Азії, Америки. Основні напрями наукових досліджень пов'язані з розбудовою й удосконаленням підготовки педагогічних кадрів нової генерації.

Обравши цей заклад, як базу практики, аспіранти отримують широкі можливості щодо удосконалення власної професійної та дослідницької компетентності.

Зовсім інший інноваційний осередок базової платформи «Практико-сервіс «Atma» – *Благодійна організація «Фонд Асперн»*. Це недержавна неприбуткова організація, яка працює в Дарницькому районі м. Києва з 2000 року, головна мета діяльності якої — соціальна підтримка та соціальний захист сімей, дітей та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самотійно.

Ця організація реалізує такі соціальні програми: «Допомога сім'ям, які перебувають в кризовій ситуації», «Соціальний гуртожиток «Дім на половині дороги», «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей», «Центр інтегративного професійного навчання дітей та молоді», «Центр матері та дитини», «Оздоровлення та відпочинок», «Дитячий будинок сімейного типу», «Міжнародний волонтер», «Гуманітарна допомога».

«Асперн» став базою для проведення експериментальних частин досліджень аспірантів, що мають на меті розкрити структуру, зміст, методи, форми, напрями та технології діяльності у вирішенні соціальних проблем дітей та молоді (рис. 4.2).

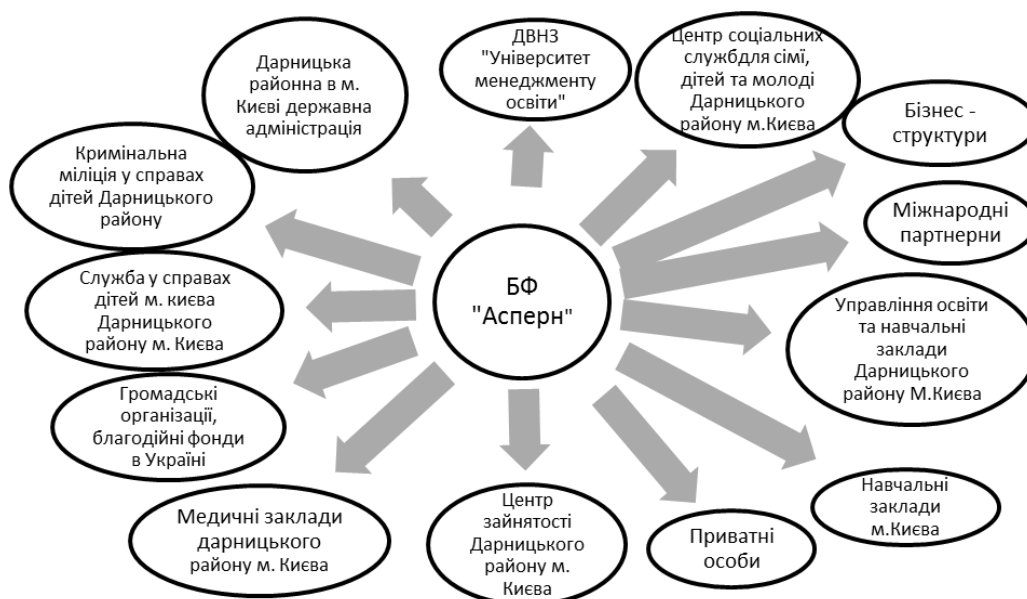


Рис. 4.2. Партнери Благодійної організації «Фонд Асперн»

Ми навели тільки декілька прикладів інноваційних осередків базової платформи «Практико-сервіс «Atma». Кожен із осередків має свою специфіку, своєрідну цінність і різнопланові можливості у сприянні професійному зростанню здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії.

Познайомившись з усіма можливими варіантами видів практик, аспірант обирає необхідний для себе (на цей момент) об'єкт практики і отримує технічну карту та панорамну карту місць проходження практики (табл. 4.6; 4.7)

Таблиця 4.6

**Технічна карта інноваційного осередку
базової платформи «Практико-сервіс Atma»**
Координатор _____

№	Адреса об'єкта практики	Як доїхати	Телефон та електронна адреса координатора та коуч-консультанта	Для приміток

Таблиця 4.7

**Панорамна карта
видів практик та місць їх проходження
базової платформи «Практико-сервіс «Atma»**

Види практик	«Університет менеджменту освіти»				Науково-методичний центр «Агроосвіта»	Ізмаїльський ДГУ	Полтавський ДПУ ім. В. Короленка	Бориспільська ЗОШ I-III ст.	Вишгородська спеціалізована школа «Свізів»	Благодійний фонд «Асперн»
	Наукові школи	Школа молодого науковця	Літня школа аспірантури (Херсон)	Зимова школа аспірантури (Івано – Франківськ)						
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Сертифікаційна					+					
Видавнича					+					
Віртуальна					+					
Комплекс-мікс					+					
Суспільно-педагогічна	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Просвітницька					+	+	+	+	+	
Інклюзивна					+				+	
Експертна					+				+	
Пропедевтична	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Консультативна			+	+	+	+	+	+	+	
Мистецька (театральна, режисерська)						+	+	+	+	
Бібліотечна					+	+	+	+	+	

Продовження табл. 4.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Адаптаційна	+	+	+	+	+	+	+	+
Асистенська					+	+	+	+
Стажиська				+	++	+	+	+
Передатестаційна	+	+	+	+				
Атестаційна	+	+	+	+				
Випускна	+	+	+	+				
Дослідницько-експериментальна								
Пропедевтична	+	+	+	+	+			
Просвітницька		+	+	+	+			

Для успішного проведення системи практик на базовій платформі «Практико-сервіс Atma» створено координаційну раду з проведення практик. Її очолює завідувач аспірантури та докторантури кандидат педагогічних наук, доцент О. Ануфрієва, провідним консультантом є кандидат педагогічних наук, доцент О. Снісаренко, а до складу ради входять представники кожного творчого осередку — координатори: доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України М. Гриньова; кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи О. Барабаш (Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти; доктор педагогічних наук, доцент проректор з наукової роботи І. Жорова (Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»; кандидат педагогічних наук В. Жуковська, завідувач відділу науково-методичного центру інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта»; кандидат педагогічних наук В. Кошель (Благодійна організація «Фонд Асперн»); кандидат педагогічних наук А. Масюра (Бориспільська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 6); І. Мельничук (Ізмаїльський державний гуманітарний інститут), І. Братищенко (школа І–ІІІ ступенів № 300 Деснянського району м. Києва); Т. Волотовська (Вишгородська спеціалізована школа «Сузір'я»).

Здобувачі обирають за власним бажанням вид практики, пишуть заяви на практику і подають їх не пізніше ніж за 30 днів у координаційну раду «Практико-сервіс Atma». У заяві вказується який вид практики, на якому об'єкті і в які строки здобувач хоче її проходити. В обраному закладі здобувачеві призначається коуч - консультант з проблемних курсів практики. Також підчас організації і проведення практики здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії велика увага приділяється і роботі з тими працівниками, хто організовує і супроводжує цей процес: завідувачами аспірантури і докторантури, науковими керівниками, членами координаційної ради практик.

Протягом року діє педагогічний формат за загальною темою «Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктор філософії: виклики, перший досвід, пошуки і знову пошуки». Цим форматом передбачено проведення «Педагогічного марафону», «Інноваційного дайвінгу» (одно, дво і триденні семінари), засідання педагогічної Академії інновацій, тренінгові сесії, фестиваль експериментальних майданчиків. Все це заплановано на рік і відображено в Панорамній карті № 2 (табл. 4.8.).

Кожен задалегідь може розпланувати на рік в яких заходах він хоче брати участь.

Таблиця 4.8

Панорамна карта

меню-конструктор

«Підготовка здобувачів вищої освіти наукового ступеня «доктор філософії»,
виклики, перший досвід, знову пошуки»

(для тих хто забезпечує процес підготовки докторів філософії: завідувачів
аспірантури, викладачів, коуч-консультантів)

Назва	Місце проведення								
	Наукові школи	Школа молодого науковця	Літня школа аспірантури (Херсон)	Зимова школа аспірантури (Івано-Франківськ)	Науково-методичний центр «Агросвіта»	Ізмаїльський ДГУ	Полтавський ДПУ	Бориспільська ЗОШ І–ІІІ ступенів. № 6	Вишгородська спеціалізована школа
Педагогічний форум									
Педагогічний марафон									
Педагогічний формат									
«Інноваційний дайвінг»: «Вперше торуємо шлях» (одно, дво і триденні семінари)									
Майстер-клас: «Будуємо індивідуальну траєкторію руху практики»									
«Тренінгова сесія»									
«З'їзд експериментальних майданчиків»									
Дистанційна інноваційна Академія									
Конгрес психолого-педагогічних інновацій									
Фестиваль педагогічних студій									
Клуб здоров'язбережувальних технологій «Салюс»									

За допомогою Панорамних карт для аспірантів і організаторів підготовки докторів філософії будуються карти індивідуальної траєкторії руху проходження практики.

Таким чином в Україні вперше в її історії розпочато підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Це вимагає всебічного вивчення теоретичних засад такої підготовки, організації та проведення навчального процесу. Важливим стає питання впровадження системи практик.

Саме тому вперше здійснюється спроба дати визначення поняття «система практик здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії», обґрунтувати її зміст, принципи побудови; функції практики. Багаторічний досвід підготовки науково-педагогічних кадрів в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» та аналіз теоретичний джерел дає змогу визначити сутність та особливості інноваційного підходу в підготовці докторів філософії. Запровадження інноваційного підходу у практичну підготовку аспірантів потребує розробки принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю якого має бути цільова зорієнтованість на підготовку конкурентоздатного науковця в умовах сучасного динамічного суспільства.

4.3. Реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження концепції «Нова українська школа»

Прийнятий Верховною Радою новий закон «Про освіту»¹ змінює саму філософію навчання — ставить на перший план особистість, а не механізми освітнього процесу. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», схваленої рішенням колегії МОН 27.10.2016 р. розкрито мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 р.² Реалізація документа створює умови для реформування освіти, яка повинна ґрунтуватися на засадах педагогіки партнерства.

Актуальність теми визначається умовами сучасної перебудови освітньої галузі та впровадженням Концепції «Нова українська школа», де одним із напрямів оптимізації навчального процесу є його спрямування на демократизацію взаємовідносин педагога з учнями, колегами, батьками. Педагогіка партнерства — один з компонентів формули Нової української школи, що включає систему методів і прийомів виховання та навчання на засадах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Освіта в усі часи вважається цінністю, бо є основою економічного розвитку суспільства, одним з факторів соціальної стабільності, джерелом зростання інтелектуального ресурсу і духовно-морального потенціалу населення держави. Отже, надзвичайно важливо, щоб Нова українська школа працювала на засадах педагогіки партнерства.

Педагогіка партнерства — напрям педагогіки, що включає систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Серед авторів: В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, А. Макаренко, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов та інші. За педагогікою партнерства учень — добровільний і зацікавлений соратник, одностудець, рівноправний учасник освітнього процесу, турботливий і відповідальний за його результати³.

В основі педагогіки партнерства — демократичний спосіб співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Учитель має бути другом, а родина — залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість⁴.

Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Стосунки партнерства складаються там, де діти й дорослі об'єднані спільними поглядами та прагненнями. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника,

¹ «Про освіту»: закон України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.

² Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.

³ Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність [Електронний ресурс] / Т. С. Кравчинська // Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи : зб. ст. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (6 квіт. 2017 р., м. Харків) ; Харків. академія неперер. освіти. — Харків, 2017. — С. 85–88. — Режим доступу : http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.

⁴ Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. Вишневецький. — Дрогобич : Коло, 2006. — 326 с.

однодумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати.

Сучасне навчання і виховання учнів вимагає нової педагогічної етики, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та творче співробітництво вчителя та учня. Ця етика утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює використання особистісного діалогу як форми навчального спілкування, що домінує, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчості — творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових умовах.

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких ідеях:

- навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, В. Шаталов), що передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів; припускає наявність таких особистісних якостей вчителя, як гуманність, комунікативність, ціннісне ставлення до дитини. Крім того вчитель повинен володіти знаннями про дитячу психологію, засади гуманної педагогіки, володіти прийомами мотивації, визнавати пріоритетності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі. Цього можна досягти шляхом знайомства з теоретичними засадами гуманної педагогіки, перегляду уроків педагогів-гуманістів, участі у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією;

- ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться складна мета, водночас учитель всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами. Передбачає готовність до інноваційної діяльності, що досягається шляхом залучення вчителя до роботи у творчих групах, розроблення моделі інноваційної діяльності;

- ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних знаків (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді, передбачає вміння вчителя з одного боку — систематизувати й перетворювати інформацію належним чином, з іншого — моделювати;

- вільний вибір (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору. Професійна діяльність спрямована на демократичність та скерованість вчителя на розвиток дитини, вміння «контактувати» з учнями та є провідною педагогічною умовою ідеї вільного вибору;

- ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов) дає можливість включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Спирається на такі якості особистості педагога, як прогностичність, стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, які супроводжуються здатністю до стратегічного планування;

- ідея великих блоків (І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін) ґрунтується на тому, що у великому за обсягом блоці матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та вирішити проблему. Спрямована на наявність таких якостей особистості педагога:

глибоке знання матеріалу, уміння систематизувати, інтегрувати, а також володіти технологією інтеграції змісту навчального матеріалу;

- ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає в тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається; реалізується через обізнаність, креативність, відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання, незалежність суджень, спрямованість на творчі досягнення, володіння інтерактивними технологіями. Дана ідея реалізується шляхом розширення знань про педагогічні технології, поглиблення предметних знань, перегляду уроків з використанням інтерактивних технологій, аналізу досвіду вчителів;

- інтелектуальне поле класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі для розвитку здібностей та нахилів, творчості кожної дитини в діяльності;

- самоаналіз (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня за умови володіння педагогом прийомами рефлексії, емпатії, а також здатності аналізувати та розуміти власні дії, здатності до самопізнання⁵.

У педагогіці партнерства використовуються найрізноманітніші форми навчання: колективно-групова робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність. Основним методом партнерства є навчальний діалог. Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує уміння домовитися, вступити у діалог.

Основні принципи: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог — взаємодія — взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

В основі соціального партнерства — соціальний діалог, націлений на максимальне узгодження і реалізацію інтересів усіх учасників процесу. Характеризується наявністю сторін, які мають як загальні, так і різні, а іноді й протилежні інтереси, орієнтацією на пошук і досягнення соціального консенсусу, зацікавленістю всіх соціальних суб'єктів у конструктивному вирішенні питань спільної діяльності. Відносини соціального партнерства мають колективний характер, в їх основі лежить колективний інтерес сторін.

Соціальне партнерство в освіті — це добровільна і рівноправна взаємодія всіх учасників освітнього процесу, спрямована на розробку, ухвалення і реалізацію педагогічних і соціально-економічних рішень, які забезпечують ефективний розвиток дітей, їх самовизначення та самореалізацію в соціальному середовищі. Потенціал соціального партнерства в закладі освіти забезпечується сукупністю ресурсів: інтелектуальних, економічних, кадрових, організаційних, методичних тощо, який ґрунтується на співпраці, на спільних інтересах та потребах, добровільності, рівноправності всіх партнерів, відповідності змісту, цілей, наслідків та вимогам законодавства у сфері освіти. Технологія соціального партнерства є однією з найбільш ефективних у побудові соціально-орієнтованої взаємодії педагогів, учнів і батьків та організації середовища для такої взаємодії в умовах закладу освіти⁶.

⁵ Артемова В. Історія педагогіки України: підручник / В. Артемова. — Київ : Либідь, 2006. — 424 с.

⁶ Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. / О. П. Коханова. — Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. — 104 с.

Основна мета закладу освіти щодо організації ефективного співробітництва — це забезпечення відкритості закладу його соціокультурному довкіллю; розвиток партнерської взаємодії з різними соціальними інституціями у навчанні, вихованні та соціалізації учнів. Завдання, що стоять перед педагогічним колективом закладу освіти: налагодити взаємовигідну співпрацю закладу з органами державної влади і місцевого самоврядування, громадськими організаціями, закладами загальної середньої освіти міста; гармонізувати виховні впливи різних суб'єктів створити превентивний виховний простір.

Основними цілями соціального партнерства є сприяння у вирішенні будь-яких актуальних проблем, зміцнення демократії, досягнення згоди шляхом переговорів між сторонами щодо найважливіших стратегій розвитку. Соціальне партнерство засновано на добровільному і взаємовигідному співробітництві, спрямованому на досягнення його учасниками загальних цілей. Основним завданням соціального партнерства у закладах освіти є підвищення якості та ефективності освіти, поліпшення тих показників діяльності, заради яких вони створювалися. Соціальне партнерство розподілене збалансованою відповідальністю, показує практику спільного вироблення рішень. Умови рівності у соціальному партнерстві важливі для формування у здобувачів освіти реальних уявлень про себе як про особистість, як члена колективу, усвідомлення свого місця і ролі в колективі, своїх обов'язків, можливостей, про самих себе у майбутньому.

Принципи соціального партнерства: повноважність та рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, пріоритетність примирних методів, обов'язковість виконання домовленостей, відповідальність за взяті зобов'язання.

Структура соціального партнерства охоплює:

1) партнерством системі закладу освіти між соціальними групами професійної спільноти (педагоги, учні, батьки);

2) партнерство, в яке вступають працівники освіти, контактуючи з представниками інших сфер суспільного життя (органи управління освітою, профспілки, громадські організації, інші установи соціальної сфери);

3) партнерство, яке ініціює заклад освіти, як особлива сфера соціального життя, щозмінює взаємовідносини у становленні спільноти мікрорайону, району, громади, міста тощо⁷.

Отже, педагогіка партнерства набуває важливого значення, як вектор гуманного і творчого підходу до кожного з учасників освітнього процесу, а запровадження нового змісту освіти щодо співробітництва педагогів і батьків, з метою особистісного розвитку школярів, орієнтує на поважне ставлення до всіх учасників освітнього процесу.

Розглянемо більш детально праці дослідників, розвідки яких були пов'язані з ідеями свободи й співпраці у навчанні та вихованні на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості.

Основні твори американського філософа і педагога Джон Дьюї (John Dewey 1859–1952) присвячені дослідженню проблем суспільного розвитку, теорії людської природи, досвіду і пізнання, педагогіки й філософської логіки. Він стверджував, що дитина пізнає нове не заради знань, як вважали його попередники, а заради діяльності, дитина цікавиться саме тим, що може зробити сама. Він вперше поєднав пізнання і діяльність. Праці Дж. Дьюї, які вплинули на становлення світової педагогіки: «Освіта. Школа і суспільство» (Education. The School and Society, 1899); «Досвід і освіта» (Experience and

⁷ Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. — Київ : Центр учбової літ-ри, 2009. — 208 с.

Education, 1938); «Як ми мислимо» (How We Think, 1910). В основі дослідницького методу Дж. Дьюї — розвиток особистої ініціативи учнів. Він вважав, що педагог повинен допомагати пізнавати тільки те, що зацікавило дитину, а не пропонувати вивчати щось інше. Учень має у процесі самостійного дослідження відкривати для себе властивості й закономірності предметів та явищ, а вчитель може тільки відповідати на його запитання.

Дж. Дьюї був прихильником думки, що пізнавальної активності, зацікавленості дитини достатньо для повноцінного інтелектуального розвитку та освіти. Навчання слід здійснювати насамперед як трудову та ігрову діяльність, як процес дослідження проблемного середовища, знаходження відповідей на суперечливі питання. Основними умовами успішності навчання є проблематизація змісту навчального матеріалу, навчальна активність учнів, зв'язок навчання з життям учнів, грою та працею.

На основі свого досвіду роботи в школі Дж. Дьюї доповнив свою концепцію положеннями про те, що школа зобов'язана гнучко відгукуватися на зміни в суспільстві й повинна сама стати як би суспільством в мініатюрі, вона має надавати дітям найбільші можливості для вироблення суспільного почуття співробітництва і навичок взаємодопомоги. Школа, представлена Дж. Дьюї має навчальне й виховне середовище та має на меті: спрощувати складні явища життя, подаючи їх дітям в доступному вигляді; обирати для вивчення найбільш поширені й важливі моменти з досвіду людства; сприяти вирівнюванню громадських відмінностей, створюючи єдність думок і узгодженість дій. Змістом освіти стає набутий досвід дитини, який збагачується в умовах навчального середовища. Для учнів способом набуття досвіду було вирішення різних ділових завдань: виготовлення макетів, пошук відповіді на запитання тощо, а набуття необхідних для цього знань пов'язувалося з інтересами дитини, які забезпечують його увагу і діяльність⁸.

Одним із представників нового виховання був Жан-Овід Декролі (Jean-Ovide Decroly 1871–1932) бельгійський педагог-реформатор, психолог, лікар. Він вважав, що школа повинна бути поза політикою. Основна мета виховання — до життя, для життя, через життя. Центр педагогічного процесу — дитина, її внутрішній світ, потреби, інтереси, здібності. Дитині найважливіше дізнаватися про саму себе: як у неї все влаштовано, як працюють її органи, яке їх призначення, чому відчуває голод, спрагу, холод, сонливість, чому боїться або сердиться, які у неї недоліки і якості. Педагог відіграє роль помічника і консультанта, важливий принцип — концентрація шкільної програми навколо центрів дитячих інтересів: «Дитина і її організм», «Дитина і суспільство», «Дитина і Всесвіт», «Дитина і живопис» тощо. Виступав проти: формалізму в навчанні й вихованні; відірваності школи від життя; зубріння; ігнорування інтересів дітей⁹.

Особливу роль педагог відводив грі в процесі навчання. Створив систему дидактичних ігор, які забезпечують сенсорний розвиток дітей, готують учнів до оволодіння математичними навичками; ігри пов'язані з поняттям часу; граматичні ігри, які сприяють розвитку мовлення; для розвитку мислення запропонував систему класифікації й колекціонування тощо. Гра, за Ж. Декролі — радісна творча діяльність.

В основі педагогіки Ж. Декролі — теорія інтересів і потреб. У 1907 р. створив школу, назва якої «Школа для життя, через життя», де навчання будувалося на основі гуманістичного принципу «Від дитини до світу — від світу до дитини». Ж. Декролі вважав, що людина — це кінцева мета світобудови, а дитина — це сонце, навколо якого обертаються — педагоги, навчальний план, розклад, навчальні предмети. Все те, що

⁸ Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. — Київ : Академвидав, 2011. — 238 с.

⁹ Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли / Г. Поляк. — М., 1928. — 98 с.

оточує дитину, співвідноситься з його індивідуальністю, мотиваційно-потребовою сферою.

На думку Ж. Декролі, потреби дитини задовольняються внаслідок навколишнього середовища (природного і соціального), яке діє на неї, і на яке вона, у свою чергу, постійно впливає через власну діяльність. Звідси стає зрозумілою необхідність вивчення цього середовища, з яким дитина перебуває у постійній взаємодії. Дитина виявляє інтерес до того, звідки з'явилися хліб, масло, м'ясо, яке вона їсть; молоко, яке вона п'є; одяг, який вона носить; вона хоче знати походження тарілки, цукру, цегли, пароплава тощо. Нарешті, дитина хоче тримати в руках сировину, переробляти її та виробляти предмети, необхідні для задоволення своїх потреб або потреб інших людей. Однак спочатку матеріал розглядається у теперішньому часі й у близькому середовищі (сім'я, місцевий край, Батьківщина), а потім — у середовищі віддаленому (життя у просторі, у часі). Такий підхід до ознайомлення з навколишнім залишається актуальним і зараз¹⁰.

На початку ХХ ст. широкі педагогічні кола починають виявляти інтерес до педагогічних дослідів Ж. Декролі: окремі освітні заклади впроваджують його методи, організуються курси для ознайомлення педагогів із новою педагогічною технологією. Співробітники Ж. Декролі залучаються як консультанти шкіл, які почали працювати за новою системою, створюють програми для цих закладів. Розгортається широка діяльність зі здійснення педагогічних ідей Ж. Декролі. Передусім, ліквідується відокремленість окремих галузей знань і вводиться замість них принцип концентрації освітньої програми навколо так званих центрів інтересів. Відтак, основою, навколо якої повинна концентруватися вся робота, стає дитина та її потреби.

Основою організації освітньої роботи в школі Ж. Декролі є принцип самонавчання. За такої організації педагогічного процесу кожна дитина працює своїм темпом, привчаючись самостійно мислити й діяти. Самонавчання можливе лише за наявності розробленої системи дидактичних матеріалів. Особливістю педагогічної технології Ж. Декролі в цьому відношенні й є ґрунтовно та науково розроблений ним оригінальний дидактичний матеріал. Цей матеріал використовується у вигляді освітніх ігор і системи карткових завдань. Ж. Декролі використовував у дидактичних іграх не геометричні тіла, а предмети навколишнього світу, що дозволило застосувати гру як один зі способів класифікації, повторення, закріплення одержаних вражень, знань, умінь та наблизити її до життєвого досвіду дітей.

В останні роки життя, з метою пропагування своїх педагогічних ідей, заснував лігу «Нової школи», завданням якої було об'єднання всіх тих, хто цікавиться прогресивним вихованням. Уся наукова і практична діяльність Ж. Декролі була присвячена справі виховання дітей, підготовки їх до справжнього соціального життя¹¹.

Один із засновників міжнародної ліги нового виховання та її секцій у Франції, Бельгії, Іспанії, Румунії та латиноамериканських країнах був Адольф Фер'єр (Adolphe Ferrière 1879–1960) — швейцарський педагог, теоретик нового виховання. Починаючи з 1899 р. він відвідує експериментальні школи в різних країнах, накопичуючи досвід різних фахівців, пов'язаний переважно з ідеями активного навчання. Створює у Женеві в 1899 р. Міжнародне Бюро нових шкіл (Міжнародне бюро нових шкіл спільними зусиллями виробило основні вимоги до своїх шкіл, сформулювало педагогічні ідеї, які

¹⁰ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — Київ : Академвидав, 2004. — 352 с.

¹¹ Besse J. M. Ovide Decroly, psychologue et éducateur / Jean Marie Besse. — Toulouse, Privat, 1982. — 180 p.

реалізувалися в них), а з 1909 р. починає читати лекції у Женевському університеті, де знайомиться з О. Декролі, одним з представників і лідерів нового виховання.

У 1918 р. схарактеризував тридцять принципів, які створюють нову школу:

1. Нова школа є лабораторією практичної педагогіки, вона прагне відігравати для державних шкіл роль розвідника, бути завжди в курсі найновішої психології щодо методів, які вона застосовує, і в курсі сучасних вимог розумового й матеріального життя стосовно завдань, які вона ставить перед собою.

2. Нова школа є інтернатом, тому, що лише цілковитий вплив оточення, де зростає й розвивається дитина, дає змогу з повнотою здійснювати її виховання.

3. Нова школа повинна знаходитися в сільській місцевості, оскільки тільки сільські умови становлять для дитини природне оточення. Вплив природи, можливість віддаватися іграм, працювати в полі — все це робить сільські умови найкращим допоміжним засобом для фізичного розвитку й морального виховання дітей.

4. Нова школа розподіляє своїх вихованців по окремих будинках, де вони живуть групами від 10 до 15 осіб під наглядом і моральним керівництвом вихователя, якому допомагає інша співробітниця.

5. Сумісне навчання й виховання, як хлопчиків, так і дівчаток з першого до останнього року.

6. Нова школа організує для всіх своїх учнів ручну працю, якій присвячується півтори години на день. Це є обов'язковим заняттям, що має не так професійну, як виховну мету.

7. Між різними видами ручної праці, столярна праця займає перше місце, а обробка землі й догляд за дрібними тваринами належать до тієї категорії діяльності наших предків, яку люблять діти й займатися якою слід давати змогу кожній дитині.

8. Поряд з обов'язковими заняттями, певне місце відводиться вільній праці, яка розвиває смак дитини, винахідливість й творчі здібності.

9. Фізичне виховання забезпечується природною гімнастикою, а також іграми та спортом.

10. Далекі екскурсії пішки або на велосипеді з ночівлею в наметах і з обідами, приготовленими самими дітьми, відіграють в новій школі велику роль. До цих екскурсій готуються заздалегідь і вони є допоміжним засобом при навчанні.

11. У галузі розумового виховання нова школа прагне навчати не нагромадженням заучених знань, а загальним розвитком та здатністю мислити. Критичний розум народжується із застосуванням наукового методу: спостереження, гіпотези, перевірки закону.

12. Поряд із загальним розвитком іде і спеціалізація — спочатку більш загальна: розвиток переважних смаків і нахилів кожної дитини; потім — більш систематична, яка розвиває нахили й здібності дітей в професійному річищі.

13. Викладання ґрунтується на фактах і дослідженнях. Здобування знань виникає з особистих спостережень (відвідування заводів, ручна праця тощо) або, якщо їх бракує, з чужих спостережень, знайдених у книгах. Але в кожному разі теорія завжди йде разом з практикою.

14. Викладання ґрунтується на особистій самостійності дитини. Це передбачає найтісніший зв'язок розумових знань з малюванням і різноманітними видами ручної праці.

15. Викладання базується на природних запитах дитини.

16. Індивідуальна праця дітей полягає в здобуванні найрізноманітнішого фактичного матеріалу (особистих спостереженнях, з дослідів або з книг, журналів тощо)

і в його класифікації (за логічним планом, що відповідає віку дитини), а крім того, у виконанні самостійних робіт і в підготовці до рефератів, що їх читають вихованці в класі.

17. Колективна праця полягає в тому, що вихованці обмінюються зібраним фактичним матеріалом, а також у спільній систематизації або логічному опрацюванні його.

18. У новій школі виховання відбувається тільки в ранкові години (від 8 до 12), а по обіді, протягом 1-2 годин (зазвичай від 16 до 18), відбувається самостійне навчання. Дітям, молодшим 10 років, жодних уроків не задають.

19. Кожного дня діти займаються не багатьма предметами, а тільки одним або двома. Різноманітність створюється різноманітністю способів викладання одного й того ж предмета.

20. Протягом місяця або чверті року вивчають небагато різних предметів. Предметна система, дає змогу кожному вихованцю мати власний навчальний план.

21. Моральне виховання повинно здійснюватися не ззовні, під впливом зовнішнього авторитету, а зсередини. Базуючись, на цьому в новій школі є система шкільних республік. За цієї системи фактичним найвищим органом управління є загальні збори, що створюються з директора, викладачів і вихованців. Ці загальні збори визначають шкільні правила.

22. При неможливості здійснити цілковиту демократичну систему, більшість шкіл становлять конституційні монархії: вихованці обирають префектів, яких наділяють певною відповідальністю.

23. Різні громадські обов'язки дають можливість здійснювати принцип діяльної взаємодопомоги. Ці роботи для загального блага доручаються по черзі всім маленьким співгромадянам.

24. Нагороди полягають у тому, що творчим розумам дається можливість збільшувати свою творчу силу завдяки пристосуванню до вільної праці й таким чином розвивають дух ініціативи.

25. Покарання роблять у відповідно до зробленого вчинку.

26. Змагання проводиться переважно через порівняння дитиною своєї теперішньої роботи зі своєю колишньою, а не тільки порівнянням своєї роботи з роботою товаришів.

27. Нова школа повинна бути місцем краси. Прикладне мистецтво, яким займаються й оточують себе в школі, веде до чистого мистецтва, здатного збуджувати найблагородніші почуття.

28. Сумісна музика (хорові співи, оркестр) має облагороджувальний вплив. Не слід позбавляти жодну дитину тих емоцій, які викликає музика.

29. Моральна свідомість виховується переважно читанням оповідань, що викликають у дітей особисті реакції, справжні моральні оцінки, які, повторюючись і підсилюючись, об'єднують дітей. Це мета вечірніх читань.

30. Практичний розум у підлітків виховується переважно розмірковуванням і вивченням питань, що стосуються природних законів розумового особистого й суспільного прогресів¹².

Таким чином, із перерахованих принципів створення нової школи у 1918 р., ми бачимо, що і сьогодні ці принципи не втратили своєї актуальності й значущості.

¹² Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. — Київ : ЦНЛ, 2006. — 664 с.

У 1920 р. А. Фер'єр публікує маніфест «Перетворимо школу». У 1921 році виступає одним з ініціаторів першої Конференції щодо нового навчання (Франція), на якій було створено Міжнародну лігу за нове навчання. Підготував її програмну хартію.

У 1922 р. пише книгу «Активна школа» де повністю викладає свої педагогічні погляди, а в 1924 р. у своєму маєтку в Флориссані організовує міжнародну школу, в якій маленькі діти навчалися за методом М. Монтессорі, вихованці середнього віку — за методом О. Декролі, а старші — за рекомендаціями Вінетка-плану (система індивідуалізованого навчання, яка виникла в 1920 р. Таку назву було отримано щодо назви селища Уіннетка, або Віннетка (США) де її було вперше застосовано. Автором Вінетка-плану був інспектор шкіл К. Уошберн, який намагався одночасно індивідуалізувати темп і зміст навчання. Навчальні матеріали були розраховані на досягнення учнями чітко визначених цілей та пророблялися в першій половині дня індивідуально. Навчання супроводжувалося діагностичним тестуванням. У другій половині дня навчання учнів доповнювалося груповою діяльністю, спрямованою на привчання школярів до колективної праці. Групові проекти, для участі в яких відводилося 2 год в день протягом 1–4,5 міс, не належали до класичних навчальних предметів, а ставили за мету розвивати потенціал кожного учня (в спільних театральних постановках, музичних виставах тощо)).

А. Фер'єр є автором багатьох праць, які розвивають ідеї нового виховання. Був організатором навчальних закладів, що застосовували ці ідеї на практиці. Великого значення в його школах набули ідеї трудового виховання та підготовки учнів до трудової діяльності.

Критикував класичне викладання. Так, наприклад, він вважав неправильним формальне ставлення до дітей і офіційно-схоластичний характер навчання в класичних школах. На думку А. Фер'єра у нових школах основна увага повинна приділятися не тільки науковій стороні знань, а й мистецтву, фізичному розвитку, іграм та заняттям на відкритому повітрі, прогулянкам і екскурсіям, ремісничій праці; головне — це інтереси дитини, на які варто звертати увагу, з огляду на її вікові та індивідуально-психологічні особливості; боровся також за введення учнівського самоврядування, яке формує ініціативність і самостійність в учнях. Однак, можливість навчання в таких нових школах була не у всіх: такі нові школи були платними закладами, доступними лише дітям заможних батьків.

Із зазначеного вище, за А. Фер'єром ознаки нового типу школи виглядають таким чином: школа повинна бути інтернатом і розташована за містом; число вихованців у групах для занять — 10–12 дітей. Велика увага, крім вивчення наук, в школі повинна приділятися мистецтву, гімнастиці, іграм і спорту, прогулянкам й далеким екскурсіям, сільськогосподарській та ремісничій праці; викладання в ній повинно ґрунтуватися на фактах, спостереженні світу речей і явищ природи, спиратися на інтереси дитини та вікові особливості її розвитку; для виховання ініціативи й самостійності вводиться обов'язкове учнівське самоврядування. Швейцарський педагог вважав, що школа повинна сприяти природному розвитку дитини, формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людейздатних застосовувати ці знання на практиці¹³.

Питання розвитку дитячої психології досліджував Анрі Валлон (Henri Wallon 1879–1962) — французький філософ, психолог, нейропсихіатр, педагог. Його вважають засновником паризької школи генетичної психології. Був президентом Французької

¹³ Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. — Київ : ЦНЛ, 2006. — 664 с.

психологічної асоціації та Французької асоціації нового виховання, президентом комісії з реформування освіти у Франції. Найбільшого визнання отримав за дослідження, присвячені психології дитини. Особливу увагу приділяв впливу дорослих на психічний розвиток дитини, соціальне оточення дитини, умовам життя, а також аналізу ігрової діяльності дітей. Вивчав проблеми дитячої психології, психічного розвитку дитини в цілісності його психомоторних, сенсорно-перцептивних, рухових, емоційно-комунікативних, вербальних форм активності. Виробив власний методологічний, теоретичний і емпірично-методичний підхід до цієї проблематики.

У 1925 р. вийшла його монографія «Важка дитина», де він досліджуючи психомоторику дитини встановив, що надмірна збудливість, яка виявляється в гіпермоторній активності дитини, заважає його психічному розвитку. Дитина не може сконцентрувати свою увагу на предметі, на вказівках дорослого, вона виявляється нездатною доволіно регулювати свої рухи й дії, у неї не розвивається найважливіша особистісно значуща здатність до саморегуляції. Так А. Валлон почав розробляти проблему оволодіння дитиною, яка росте, власними формами психічного життя. Але ця проблема гіперактивної дитини залишається досить актуальною і сьогодні.

У книзі «Психічний розвиток дитини» (1941) представив цілісну концепцію дитячого розвитку, принципів позиції щодо сутності природного початку розвитку людини, розкрив провідну роль початкової невербальної емоційної комунікації дитини з дорослим, описав концепцію стадіального розвитку в період раннього дитинства, яка включає питання про етапи розвитку емоційного життя, про становлення у дитини самоконтролю над власними психічними функціями. Свою концепцію побудував на положенні про те, що природа людини з самого початку є соціальною. Згідно з А. Валлоном, саме взаємодія дитини зі світом людей, представленим на початку дорослими, які доглядають дитину, опосередковує всі інші його стосунки з оточенням. Це принципове положення узгоджується з настановами сучасної психології, психологи сьогодні наголошують, що взаємини зі значущим дорослим визначають більшість особливостей психіки дитини. Зокрема, А. Валлон визнавав важливу роль дозрівання в розвитку. На його думку, дозрівання нервової системи забезпечує послідовність розгортання типів та рівнів активності, оскільки для дозрівання необхідне вправління, воно з самого початку включене в природу емоцій, моторики та імітації.

У 1927 р. заснував у Франції першу лабораторію дитячої психології, де проводив дослідження психічної діяльності дитини, яке ґрунтувалося на тому, що розвиток дитячої психології є певними послідовними стадіями. Деякі з цих стадій характеризуються домінуванням афективного над раціональним, тоді як інші виявляють первісність інтелекту над емоціями. Саме в цьому розриві та конкуруванні раціонального та емоційного розвивається особистість дитини. Таким чином, А. Валлон представляє дуалістичний напрям: його модель, на відміну від теорії Жана Піаже, допускає регресивний розвиток.

Активно працюючи у галузі психології розвитку дитини, радив розвинути співпрацю у школі. Він наголошував на тому, що товариськості не можна навчити, нею треба жити, лише таки чином дитина пристосовується до реального життя, соціальної реальності¹⁴.

Особливий внесок у розвиток педагогічної думки вніс Селестен Френе (Celestin Freinet 1896–1966) — видатний французький педагог-реформатор ХХ століття, який

¹⁴ Валлон А. Акторы психического развития ребёнка / А. Валлон // Психология развития : хрестоматия. — СПб. : Питер, 2001. — С. 46–56.

приділяв глибоку увагу до особливостей психології дитини, все своє життя шукав інтенсивні шляхи до цілеспрямованої стимуляції інтелектуальної та емоційної активності учнів й розв'язав низку проблем з організації шкільного життя. С. Френе вказував на велику небезпеку авторитарної педагогіки, що вимагає сліпого підпорядкування дітей вчителю. Їм було розроблено педагогічну технологію (техніка С. Френе), яка передбачала оригінальні форми виховання і навчання. Центральна теза його концепції зводиться до того, що для втілення в життя прогресивної педагогічної теорії недостатньо змінити організаційні форми навчального процесу та методи навчальної роботи. Необхідно створити й широко використовувати нові матеріальні засоби навчання та виховання: шкільну друкарню, шкільне самоврядування, вільні тексти (дитячі твори), картки для персональної роботи, особливу бібліотеку навчальних посібників тощо. Головним у вихованні вважав: здоров'я дитини, розвиток її творчих можливостей, прагнення до пізнання; створення сприятливого середовища; обладнання і технічні засоби. Виокремив такі педагогічні настанови:

- максимальний розвиток особистості дитини в розумово-організаційному суспільстві, яке буде слугувати дитині, і якому дитина буде служити;
- школа майбутнього буде орієнтована на дитину-члена суспільства, де дитина сама будує свою особистість, а вчителі в цьому йому допомагають (потрібно створити можливості для вільного розвитку кожної дитини в будь-якій галузі);
- праця повинна стати основним принципом, рушійною силою і філософією школи (світла голова і вмілі руки краще, ніж розум, перевантажений непотрібними знаннями);
- розумна дисципліна — результат організованої праці, школа не може існувати без демократичного суспільства.

Педагогіка С. Френе передбачає також і співробітництво. І не лише вчителя й учнів, а й учнів один з одним — у класі, школі, з партнерами по листуванню, з батьками та іншими дорослими. Спонування до учіння, це коли — знання спрямовуються не тільки від учителя (за вертикаллю — зверху), як це властиво традиційній педагогіці, воно є наслідком і горизонтальної взаємодії (взаємодопомога дітей, підготовлені для своїх товаришів повідомлення, листування), і за вертикаллю — знизу (дитячі повідомлення, встановлені дітьми закони й правила, запропоновані ними різні форми роботи).

За С. Френе класом управляють не придумані кимось правила, а прийняті самими дітьми й змінювані в разі потреби норми співжиття. Ці норми рік у рік для кожного окремо взятого класу формуються заново самими дітьми. С. Френе виступав проти застосування в початковій школі підручників, вважаючи, що вони виключають можливість індивідуалізованого навчання. Замість підручників пропонував індивідуальну роботу з картотекою, дослідження, спостереження, реферати, форми художньої експресії — малювання, співи, музику, театр, прикладне мистецтво, й зазначав важливість виховання, яке повинно здійснюватися нерозривно з природою. Пропонував самоконтроль у навчанні, облік індивідуальних досягнень кожного учня і відмову від оцінювання.

Працювати за системою С. Френе, означає зміну ролі для вчителя: від авторитарної через ту, яка стимулює — до ролі куратора і спостерігача, і далі — до ролі активного члена групи, який спрямовує. Учитель припиняє бути тим, хто вирішує, карає і має на все готові відповіді й такі засоби застосування влади, як позначки та покарання втрачають свою необхідність.

С. Френе розглядав можливість будівництва школи, зорієнтованої на дитину — члена суспільства, і основною умовою вважав створення середовища, здатного

допомогти становленню особистості дитини. Тому на перше місце ставилося не заучування матеріалу, а таке:

- здоров'я дитини, її прагнення до знань, розвиток її творчих можливостей, притаманне їй природі бажання постійно рухатися вперед, до максимальної реалізації;
- сприятливе середовище, у якій виховується дитина; обладнання та технічні засоби, що забезпечують природний, живий і всебічно виховний процес.

Усі розробки С. Френе слугували одній ідеї — системі гуманістичної освіти. Складається вона з трьох компонентів: створення гуманної освітнього середовища навколо дитини; формування моральної гуманної особистості; підготовка дитини до життя відповідно до непростих вимог епохи й середовища. Таким чином вважаємо, що кожен компонент сам по собі — цілий світ педагогічних ідей. Отже, провідними символами виховної системи С. Френе є демократизм, свобода, співробітництво, праця¹⁵.

Упроваджуючи принципи педагогіки партнерства у свою практичну діяльність, педагогу необхідно враховувати, що: шкільне освітнє середовище — це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогізму, співрозвитку, прийняття; переосмислення ролі вчителя вимагає від нього оновлення професійного мислення і відповідних цілеспрямованих дій: постійного аналізу власної педагогічної діяльності; орієнтації на самоосвіту; відстеження результативності своєї роботи через систему моніторингу та самомоніторингу. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість¹⁶. А практика соціального партнерства дає можливість сформувати конкурентоспроможну особистість, здатну вибудовувати нові продуктивні відносини з оточенням, проявляти ініціативу, нести відповідальність за прийняті рішення.

4.4. Професійне навчання дорослих: андрагогічний аспект

У сучасному світі, де швидко з'являються нові знання, людина повинна навчатися впродовж життя. Тому, враховуючи зарубіжний досвід, однією із необхідних інноваційних змін у нашій країні є розвиток професійної освіти дорослих. Дорослий — людина, яка досягла певного віку, та відносно якої є підстави вважати, що вона має тілесну та ментальну зрілість. Доросла особа має ті необхідні знання та вміння, які дають змогу їй приймати рішення, важливі на її життєвому шляху¹. Далі, відповідно до діючого законодавства України, вік дорослості визначається від 35 років.

Після визначення на III Міжнародній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих, яка відбулась у 1972 р., поняття «освіта дорослих» як «всього комплексу організованих процесів освіти, формальних чи інших, ...що отримуються в школах, вищих навчальних закладах, а також практичне навчання», значна кількість науковців — теоретиків та практиків, зацікавилися проблемою освіти дорослих. Зросла кількість наукових розвідок з освіти дорослих, здійснюється побудова інституцій, як системних

¹⁵ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. — М. : ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. — 272 с.

¹⁶ Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. Вишневський. — Дрогобич : Коло, 2006. — 326 с.

¹ Дорослий. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

частин неперервної освіти. Сформовано галузь педагогічної науки «андрагогіка». Визначаються особистісні властивості андрагога, стиль його професійної поведінки.

Вперше, визначену словом «андрагогіка» сферу діяльності, що пов'язана із професійним навчанням дорослих, зустрічаємо у працях німецького історика епохи «Просвітництва» Олександра Каппа щодо педагогічних поглядів Платона. Андрагогікою займались Піфагор, Сократ, Платон, Ісус Христос, пророки і проповідники, філософи, політичні діячі, літератори, вчені усіх віків і народів. У минулих сторіччях, педагогіка дорослих пов'язана з великими педагогами: І. Водовозовим, М. Корфом, Я. Коменським, Н. Крупською, Є. Мединським, В. Стоюніним, М. Пироговим, К. Ушинським.

Становлення андрагогіки², як самостійної науки, відбулося в 1950–1970-х роках. Андрагогіка (від грец. – доросла людина й керівництво, виховання) — педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих, використання для цієї мети засобів масової інформації, радіо й телебачення; визначення оптимальних інтервалів між періодами інтенсивного навчання, функціонування професійних курсів залежно від характеру виробництва

Вона пов'язана з іменами вчених: американців М. Ноулза і Р. Сміта, англійця П. Джарвіса, югославів Д. Савічевича і Б. Самоловчева, німця Ф. Пеггелера, голландця Т. Тен Хава, швейцарського дослідника П. Фюртера та ін.

М. Knowles зазначає, що батько андрагогіки М. Ноулз назвав андрагогіку «мистецтвом і наукою допомоги дорослим у навчанні», «системою положень» про дорослих, які навчаються, яку необхідно застосовувати диференційовано «до різних дорослих людей, відповідно від ситуації»³.

Л. Tuross вважає, що андрагогіка – це «наука про цілі, етапи, умови, результати і закономірності свідомого та цілеспрямованого, організованої освіти і виховання дорослих людей, а також самоосвіта і самовиховання»⁴.

Р. Furter визначає андрагогіку, як «науку про формування людини протягом усього життя»⁵.

Науковець у галузі андрагогіки С. Змеєв вважає, що андрагогіка — це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність тих, хто навчається, і тих, хто навчає, щодо організації процесу навчання⁶

Значний вклад у розвиток андрагогічної науки привнесли українські вчені: С. Болтівець, В. Буренко, А. Кузьмінський, Н. Клокар, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сергеєва, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін.

Напевно можна стверджувати, що загальна мета андрагогіки — соціальна, а засоби її досягнення — психолого-педагогічні. Цілком очевидна інтегративна природа андрагогіки, що має міждисциплінарний характер і об'єднує знання про дорослих: педагогічні, психологічні, соціальні, біологічні, акмеологічні тощо. Сфери конкретних проявів андрагогіки — соціально-громадянська, соціально-індивідуальна, інформаційна, професійно-трудова та соціальної комунікації тощо — визначають її як

² Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М. : Академия, 2002. — 368 с.

³ Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. — Chicago, 1980. — P. 43; 59.

⁴ Tuross L. Andragogika. Zarus teorii oswiaty I wychowania doroseych. Wyd. II. Warszawa, PWN, 1978. — P. 9.

⁵ Furter P. Grandeur et misere de la pedagogie. Neuchatel, 1971. — P. 23.

⁶ Змеєв С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеєв. — М. : Флинта, Наука, 1999. — 152 с. — С. 81.

загальнонаукову категорію. Андрагогічні технології універсальні: вони не розмежовуються самостійними секторами, як професійна підготовка, соціально-психологічна підтримка, професійне консультування тощо. Завдяки своїй універсальності вони надають можливість комплексного застосування андрагогічних принципів для вирішення не тільки освітньо-професійних питань, а й питань духовного, інтелектуального та творчого розвитку особистості.

Суб'єктом професійного навчання виступає доросла людина, яка вже має життєвий і професійний досвід. Професійне навчання дорослих має свою специфіку, насамперед обумовлену психологічними особливостями дорослої людини. Серед основних особливостей вирізняють:

- усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю, критичне ставлення до будь-якої спроби керувати ним;
- прагматичний підхід у мотивації до навчання – прагнення за допомогою навчання вирішити свої життєві проблеми (кар'єра, спілкування, розвага, тощо);
- використання накопиченого запасу життєвого, соціального і професійного досвіду, що формує світогляд людини, і з точки зору якої оцінюється будь-яка інформація, що надходить;
- невідкладність у застосуванні отриманих знань або отримання задоволення від самого процесу навчання;
- емоційність супроводу інформації, прагнення при цьому «заблокувати» будь-яку інформацію, супроводжувану негативною емоцією (навіть якщо це відчуття голоду, незручне сидіння тощо).

Аналізуючи мотиви професійного навчання дорослих, С. Вершловський⁷ зазначає «дорослий навчається, перш за все, керуючись прагматичними мотивами. Якщо доросла людина вже володіє практично необхідними знаннями, що дозволяють йому вирішувати проблеми, то він не відчуває необхідності вийти за рамки сформованого життєвого і професійного досвіду».

До певного моменту дорослій людині для вирішення його професійних чи іншого роду завдань достатній наявний у нього запас знань і умінь. Потреба в нових знаннях з'являється тоді, коли виникають складні проблеми, а наявний досвід не дає змогу їх вирішити успішно. Формується потреба в новому знанні. Нові знання вводять людину в іншу соціальну реальність, якісна своєрідність якої полягає в новому баченні проблеми. З часом людина зникає, поки чергова проблема не виявить необхідність знову переглянути старий запас знань, критично оцінити сформовану систему цінностей.

Практична цінність професійного навчання дорослого детермінована очікуваннями від майбутнього, можливою зовнішньою винагородою (кар'єрне зростання, додаткові матеріальні блага тощо). Витоки таких очікувань лежать поза пізнавальною сферою і обумовлені інтерпретацією впливів зовнішнього середовища. Професійне навчання в цьому випадку виступає фактором соціалізації дорослих. Разом з тим, автори розглядають і самоцінність навчання, за умови внутрішньої мотивації дорослих, пов'язаної з активним пошуком, інтуїцією, інсайтом, інтелектуальної радістю, що виникають у процесі пізнавальної діяльності. Водночас, розглядаючи дорослого як суб'єкта освіти, виділимо такі чинники, які спонукають його вчитися: усвідомлення диспропорції між реальним рівнем знань і необхідним для успішної професійної діяльності; прагнення людини більш глибоко осмислити проблеми, що виходять за межі

⁷ Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. — СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2002. — 167 с.

його особистого буття і мають глобальний характер; усвідомлення протиріч між реальним рівнем знань і необхідним для усвідомлення соціальних умов діяльності; прагнення глибше розібратися в собі; прагнення самостійного пошуку інформації, необхідність залучення до нових освітніх технологій; прагнення професійного просування; бажання завоювати високу оцінку в очах оточуючих. Специфічний і зміст професійного навчання, зумовлений, з одного боку, запитами соціально-економічної ситуації в країні і, з іншого — потребами самого дорослого.

Для організації професійного навчання дорослих, окрім законодавчо-правових актів, необхідна легімізація терміну «освіта дорослих», визнання корисності цієї освіти, державна підтримка наукових досліджень галузі освіти для дорослих, закріплення гарантій її розвитку, за рахунок фінансової підтримки та здійснення підготовки професійних кадрів — андрагогів.

Для андрагога — людини, професійним обов'язком якої є навчання дорослих, основним завданням стає не тільки допомога у формуванні самовизначення, вибору власного шляху в освітянському просторі «освітянських мандрів», а також, допомога дорослим людям у професійному навчанні. При цьому, одночасно, повинні враховуватися декілька факторів:

- психофізіологічні вікові особливості з урахуванням статевої приналежності;
- змістовно-смілова направленість професійного навчання (підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації);
- зміст попереднього соціокультурного досвіду;
- стереотипи, що склалися у професійному навчанні та спілкуванні;
- статус людини (соціальний, економічний, службовий);
- специфіка індивідуальних інформаційних потреб;
- освітні запити часу.

При підготовці даної статті, авторами наукової розвідки розроблено модель організації професійного навчання дорослих, якою зокрема передбачено внесення до Національного Класифікатора професій — професії «андрагог» із розробленням відповідної кваліфікаційної характеристики (див. рис. 4.3).

При розробленні кваліфікаційної характеристики професії «андрагог» беззаперечно можна запровадити пропоновані С. Змеєвим⁸ андрагогічні принципи професійного навчання дорослих:

- самостійність навчання;
- системність, яка передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм і методів навчання, оцінювання його результатів;
- індивідуалізація навчання, заснована на розробці учнями (слухачами) індивідуальної програми навчання, орієнтованої на конкретні освітні потреби і цілі навчання з урахуванням досвіду і рівня їх підготовки;
- контекстність навчання, спрямованого на вирішення актуальних для того, хто навчається життєво важливих цілей на основі врахування різноманітних умов діяльності (соціальних, професійних, побутових, тимчасових тощо);
- елективність, яка передбачає надання учневі (слухачеві) певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, місця навчання, оцінювання його результатів;
- спільна діяльність того, хто навчає з учнем щодо планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання;

⁸ Змеєв С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеєв. — М. : Флинта, Наука, 1999. — 152 с. — С. 93.

- врахування досвіду (побутового, соціального, професійного) як джерела навчання;
- усвідомлення навчання, передбачається осмислення учасниками освітнього процесу всіх параметрів цього процесу;
- актуалізація результатів навчання, передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань умінь і навичок;
- розвиток освітніх потреб.



Рис. 4.3. Андрогогічна модель організації професійного навчання дорослих

Важливим, є врахування існувальних проблем осіб визначеної вікової категорії. Дорослі, що залишилися без роботи, є особливою категорією, які вимушені переосмислювати свій життєвий шлях. Переосмислення життєвого шляху, за визначенням Л. Мардахаєва, це «...психічний стан, визначений мисливою оцінкою своєї минулої та майбутньої діяльності, та можливості її зміни»⁹. Уособи яка не має роботи, відбувається екзистенціальний аналіз¹⁰ — аналіз біографії, з метою

⁹ Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 368 с. — С. 203.

¹⁰ Екзистенціалізм [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BA%D0%B7%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%BC>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

визначення смислу та цілей її життя, внутрішніх можливостей особистості, здійснюється переоцінка власних етичних цінностей, ідеалів.

Андрагогічну технологію навчання дорослих формують андрагогічний підхід, андрагогічне середовище та андрагогічний супровід. Андрагогічний підхід у професійному навчанні — це процес, спрямований на стимулювання навчання та всебічне удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки; особливість цього процесу — поєднання індивідуального, творчого та особистісно орієнтованого підходів. Створення андрагогічного середовища передбачає організацію навчального процесу на основі співтворчості викладачів і слухачів, сутність якої полягає у: максимальному використанні діалогічних форм спілкування; створенні належного позитивного психологічного клімату; створенні умов, спрямованих на оптимальну самореалізацію слухачів; дотриманні толерантного стилю спілкування.

Важливим у цьому аспекті є застосування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій та персоналізованих підходів. Андрагогічний супровід професійного навчання дорослих як спосіб вирішення завдань професійного вдосконалення особистості, — це також створення належних психолого-педагогічних умов, які б забезпечили виконання всього комплексу організаційно-методичних заходів. Загалом, системна організація навчальної діяльності дорослих передбачає: формулювання та планування навчальних цілей і результатів; планування основних етапів, способів і організаційних форм навчального процесу; відбір інноваційних навчальних технологій на основі морально-етичних, психологічних та інших підходів.

Водночас, професійне навчання дорослих має будуватися на поєднанні загальнопедагогічних і андрагогічних принципів, що передбачає: диференціацію змісту, форм і методів навчання; наступність навчання (урахування наявного загальноосвітнього, базового професійного рівнів, досвіду виробничої діяльності); модульний принцип формування змісту навчання; індивідуалізацію навчання; варіативність форм, методів і засобів навчання; випереджувальний характер навчання; мотивацію до навчальної і майбутньої професійної діяльності; посилення направленості на закріплення теоретичних знань навичками практичної роботи. Формування професійних знань, умінь в процесі учіння має здійснюватися слухачем самостійно, в посиленому для нього темпі, враховуючи, що дорослі слухачі попередньо оволоділи навичками користування необхідним навчально-технологічним арсеналом. Головне, щоб цей арсенал не був перевантажений засобами навчання, а зведений до більш простих норм і правил.

У професійному навчанні дорослих, мають превалювати сучасні форми навчання, засновані на інноваційних навчальних технологіях (модульній, дистанційній, комплексній тощо). Необхідність застосування андрагогічних технологій у процесі навчання безробітних зумовлена рядом обставин. Насамперед, навчання дорослих — це черговий етап процесу набуття ними індивідуального та засвоєння колективного досвіду, професійно та життєво необхідної інформації, духовного, інтелектуального і творчого розвитку. Водночас, навчання належить до одного із основних видів діяльності людини, у сукупності з працею воно забезпечує людині її існування та формування як особистості. Надання дорослим освітньо-професійних послуг часто обумовлено необхідністю зміни професій, спеціальностей, їхнім психологічним станом і різноманітністю індивідуальних потреб, проблемами саморозвитку особи в процесі удосконалення соціальних відносин.

Питання організації психологічного супроводу як складової андрагогічної технології потребує особливої уваги. Його вирішення сприятиме розв'язанню таких завдань:

- визначення механізмів впливу на слухачів з метою надання їм допомоги у подоланні труднощів психолого-педагогічного та соціально-економічного характеру та недопущення відмов від навчання;
- зниження рівня психологічного дискомфорту, викликаного перебудовою стереотипних підходів до здобуття знань;
- підвищення самооцінки, впевненості та особистої відповідальності слухача;
- формування позитивної мотивації до подальшої професійної діяльності;
- своєчасне виявлення труднощів у навчанні та надання необхідної допомоги для усунення їх;
- сприяння зростанню самостійності і персональної відповідальності перед колективом;
- розвиток вміння працювати єдиною командою;
- сприяння адаптації майбутніх працівників на робочих місцях.

Втративши роботу внаслідок економічних негараздів, особи, які шукають роботу поспішають взяти новий старт у трудовій діяльності і тому вимушені включатися у процес професійного навчання.

Всі зареєстровані безробітні громадяни країни мають можливість здобути не тільки іншу (нову або суміжну) професію, а і низку професійних компетенцій, на замовлення потенційних роботодавців як у створених державною службою зайнятості спеціалізованих центрах професійно-технічної освіти (ЦПТО ДСЗ), так і інших професійно-технічних та навчальних закладах вищої освіти. Як правило, зазначені навчальні заклади здійснюють підбір педагогічних працівників, які володіють андрагогічними методиками або проводять їх навчання, за власними розробленими програмами.

На думку авторів, дуже важливою є організаційна та змістовна діяльність андрагога з професійного навчання, оскільки таке навчання, окрім підвищення кваліфікації включає і перепідготовку. А це поняття більш широке, ніж професійне перенавчання, процес навчання «другій» професії включає ще і професійну переорієнтацію людини, що втратила роботу, та його професійну адаптацію на новому робочому місці.

За визначенням С. Гончаренко¹¹ «Адаптація професійна — це пристосування, звикання людини до вимог професії, засвоєння виробничо-технічних і соціальних норм поведінки, необхідних для виконання трудових функцій. ...Пов'язують, звичайно, з початковим етапом професійно-трудової діяльності людини. Однак, фактично вона починається ще під час здобуття професії, коли не тільки засвоюються знання, навички, правила, норми поведінки, але й складається характерний для працівників відповідної професії спосіб життя. Загальна діяльність періоду адаптації професійної залежить як від особливостей конкретної професії, так і від індивідуальних здібностей людини, її схильностей та інтересів». Підвищення ефективності професійного навчання неможливо без звернення до андрагогіки, у центрі уваги якої знаходиться доросла людина – слухач, з його життєвим досвідом, проблемами, потенційними можливостями, нахилами, інтересами та здібностями.

Ключовим питанням в організації професійного навчання безробітних є розробка його змісту. Як показує вітчизняний та зарубіжний досвід, смисловою основою перенавчання працездатного населення що втратило роботу, є формування внутрішніх передумов до зміни свого положення на ринку праці. З цією метою можуть,

¹¹ Гончаренко С. У. Адаптація професійна / С. У. Гончаренко // Український педагогічний словник. — Київ : Либідь, 1994. — 373 с.

певною мірою, застосовуватися декілька базових моделей професійного навчання, внаслідок якого, як правило, відбувається працевлаштування. При цьому, психологічні установки шукача роботи можуть орієнтуватись на різні мотиваційні аспекти, зокрема на те, що: нова робота зможе забезпечувати утримання родини; зміна роботи збереже або поліпшить «соціальний пакет»; відбудеться влаштування у зарубіжні фірми; з'явиться можливість займатися власною підприємницькою діяльністю, зокрема у домашніх умовах («віртуальне місце роботи»); здійсниться можливість підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня; забезпечиться кар'єрне зростання.

Для громадян, які шукають роботу, майбутня професія, її зміст та освітньо-кваліфікаційний рівень є особистісно орієнтованими. Як і інша доросла людина, незайнята особа, розпочинаючи до професійного навчання має певний запас знань, умінь та навичок і, зазвичай, потребує індивідуального шляху у виборі професії й підприємства, установи та подальшого працевлаштування.

Окрім незайнятого населення та безробітних потребують розвитку професійної компетентності і працюючі працівники підприємств, організацій, установ. Розвиток економіки, поліпшення інвестиційного клімату в країні, запровадження новітніх технологій, реструктуризація виробництва стимулює більшість працюючих здобувати нову (або іншу, суміжну) професію, підвищувати кваліфікацію в відомчих курсових комбінатах, відділах професійної підготовки або безпосередньо на робочому місці. Доступність такої форми навчання на сьогодні досить висока, до того ж вона найменш збиткова, що в сучасних умовах господарювання досить важливо.

Майже кожен другий працівник підприємств охоплений професійним навчанням безпосередньо на виробництві й у сфері надання послуг. Більшість з них вмотивовані до навчання через можливість: підвищити освітньо-кваліфікаційний рівень; забезпечити власне кар'єрне зростання; поліпшити «соціальний пакет»; мати надійну, постійну роботу.

Підготовка робітничих кадрів на виробництві підвищення їх кваліфікації, має свої переваги, оскільки навчання проводиться безпосередньо в цехах на технологічному обладнанні в більшості за новітніми технологіями. Це надає професійному навчання предметного характеру та скорочує його термін. Крім того, навчання безпосередньо на робочому місці має оперативний характер, завжди є конкретним, оскільки орієнтоване на освоєння певного трудового процесу, виконання конкретної роботи. Воно не потребує великих витрат на навчання, скорочує період адаптації робітника. При цьому необхідно зазначити, що викладачами, майстрами (інструкторами) з виробничого навчання при підготовці кадрів на виробництві, в основному працюють працівники цих же підприємств (головні інженери, технологи, кваліфіковані робітники), і в більшості випадків не володіють а ні педагогічними, а ні андрагогічними методиками, тому можна стверджувати що андрагогічні принципи в навчальному процесі не враховуються.

Крім того, як показало проведене дослідження, викладачі з числа інженерно-технічних працівників підприємств, які надають слухачам індивідуальні консультації з предметів професійно-теоретичного курсу повинні мати крім знань в галузі освіти дорослих, повну вищу освіту, стаж роботи за спеціальністю та досвід роботи. Натомість інструктори виробничого навчання, які здійснюють професійно-практичну підготовку безпосередньо на робочих місцях повинні: мати стаж роботи за професією; професійно-технічну або базову вищу освіту; високий кваліфікаційний розряд та відповідні виробничі досягнення; володіти передовими прийомами, методами, способами виконання робіт; систематично проходити підвищення кваліфікації, в тому числі з основ андрагогіки.

Розширення професійної компетентності «необхідно розглядати як комплексне завдання, яке припускає розвиток інтелекту, емоційної сфери, стійкості до стресорів,

упевненості в собі і самосприйняття; розвиток позитивного ставлення до світу й прийняття інших; розвиток самостійності, автономності, мотивації, самоактуалізації, самовдосконалення; управління власним професійним розвитком»¹².

Тому, вкрай важливою є вимога до викладацького складу, майстрів виробничого навчання, інструкторів, методистів навчальних закладів, відділів (центрів) профпідготовки на виробництві, які безпосередньо, щоденно, працюють з дорослим населенням, володіти спеціальною підготовкою з андрагогіки. Програмою з підвищення кваліфікації, зазначених спеціалістів, може бути передбачено викладання курсу з основ андрагогіки у закладах вищої освіти, зокрема в Університеті менеджменту освіти НАПН України.

У своїй роботі¹³ В. Олійник, досліджуючи модель відкритої освіти, спирається на одні з базових андрагогічних принципів, а саме: підвищення ступеня свободи вибору педагогічними працівниками місця навчання, програми, часу та темпу післядипломної освіти; посилення ролі самостійної роботи слухачів в освітньому процесі, перегляд принципів її організації, змісту та забезпечення; підвищення об'єктивності, достовірності та надійності педагогічного контролю та оцінювання кінцевих результатів освітньої діяльності».

Майстерність андрагога можна визначати показниками володіння та застосування змістовної повсякденної роботи, щодо надання допомоги в пошуку високооплачуваних посад та робочих місць.

В якості інваріанта пропонуються наступні змістовні блоки:

Діагностичний блок. Визначення основних причин, проблем, стереотипів індивідуальної позиції на ринку праці. Свідомий вибір безробітним моделей навчання. Його власна діагностика.

Соціально-психологічний блок. Допомога у подоланні негативних установок у структурі професійної Я-концепції, блокування механізмів деперсоналізації (розпад особистості), зміна відносин із зовнішнім світом, соціумом, людьми. Тренінгові навчання роботі у різних режимах (індивідуальна, групова, корпоративна діяльність), оволодіння емоціонально-вольовою сферою.

Технологічний блок. Оновлення та збільшення прикладних професійних вмінь та навичок у відповідності до вимог часу: володіння комп'ютером, оргтехнікою, робота в Інтернеті, водіння автомобіля, бухгалтерський облік, аналітичні уміння, менеджмент, психолого-педагогічні навички роботи з персоналом.

Комунікативно-язиковий блок. Розвиток мови, опанування техніки самопрезентації, формування іміджу, культурної комунікації та ділової переписки.

Лінгвістичний блок. Цільове здобуття навиків ділового спілкування іноземною мовою, удосконалення іноземних мов, підготовка до тестування.

Інформаційно-пошуковий блок. Формування культури інформаційного запиту опанування роботи з базами даних, джерелами інформації переважно в структурі ринку праці. Оволодіння варіативними формами презентації себе потенційним роботодавцям. Ознайомлення з сучасними системами підтримки інтелектоємних областей діяльності (гранти, фонди, конкурси).

¹² Сергеева Л. М. Соціальне партнерство як інструмент управління професійно-технічною освітою / Л. М. Сергеева // Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика : монографія / Г. В. Єльнікова [та ін.] ; за ред. В. І. Свистун. — Київ : Поліграфсервіс, 2014. — 338 с. — С. 252.

¹³ Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку / В. В. Олійник // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози : кол. монографія ; за ред. А. Васильюк, А. Стоговського. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. — 248 с.

Фінансово-правовий блок. Ознайомлення з переліком нормативно-правових документів, що регламентують трудові відносини при влаштуванні на роботу, основними моделями фінансування в сфері малого бізнесу, ризиками в сфері комерційних відносин.

Креативний блок. Розвиток креативних властивостей, пошукової активності опанування прийомів рішення винахідницьких задач(ТРИЗ) різноманітним видам рефлексії.

Валеологічний блок. Засвоєння прийомів підтримки та відновлення здоров'я в умовах інтенсивної праці, стресових ситуацій, змін виробничих умов.

Андрагогічна майстерність також передбачає: шанобливе ставлення до вимог та очікувань дорослих що втратили роботу, розуміння їхніх проблем; можливість реально оцінювати потенціал слухачів та прогнозувати очікуванні труднощі; вільне володіння сучасними методиками професійного навчання; вміння проводити навчання як за груповою, так і індивідуальною формою навчання тощо; застосування інтерактивних форм навчання. Одним із головних інструментів розв'язання глобальних проблем ХХІ століття і складової частини освіти дорослих, як наголошувалося на VI Міжнародній конференції з освіти дорослих, що відбулася під егідою ЮНЕСКО в Бразилії (Белен, 2009 р.), є освіта людей похилого віку.

Вихід на пенсію є одним з найбільш кризових моментів в житті кожної людини і вимагає переосмислення життєвих цінностей, ставлення до себе і до навколишнього середовища, пошуку нових шляхів реалізації життєвої активності. У більшості людей похилого віку цей процес відбувається довго й болісно, супроводжується переживаннями, пасивністю, невмінням знайти нові заняття і контакти, по новому поглянути на себе та навколишній світ. Тому, однією з актуальних проблем андрагогіки та соціального навчання дорослих — є збереження активного життя людей похилого віку, шляхом їх освіти та навчання. Освіта дорослих в пенсійному віці, не переслідує отримання професії та подальшого працевлаштування та дає змогу персонально розвиватися, соціально адаптуватися, знайомитися та спілкуватися з однодумцями, мати активне цікаве життя. Участь у професійному навчанні допомагає людині пенсійного віку крокувати в ногу з часом, тренувати пам'ять, розвивати інтелект, адаптуватися після виходу на пенсію і бути менш схильного до стресових станів у кризовий період.

Навчання є ефективним засобом профілактики депресивного стану¹⁴ у літніх людей. Адже згідно з дослідженням Всесвітньої організації охорони здоров'я, Україна посідає перше місце в світі по розповсюдженню депресії, особливо серед пенсіонерів.

Оскільки старші дорослі — особи дієздатного віку (55 років і старше), які переходять або вже перейшли у постпрофесійну фазу життя є специфічним контингентом геронтоосвіти, поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях життя й виявляють бажання постійно підвищувати свій загальноосвітній, культурний і професійний рівень, на нашу думку, в Україні актуалізуються питання:

- створення (або використання наявної) мережі навчальних закладів з метою реалізації освітніх програм для літніх людей, «університетів третього віку», центрів освіти дорослих, різноманітних навчальних курсів для старших дорослих, професійних студій, «шкіл пенсіонерів», гуртків, клубів тощо;
- розроблення сучасних методик і технологій, без яких неможливо досягти ефективного та якісного навчання дорослих та літніх людей;

¹⁴ ЮНЕСКО и развитие образования взрослых // Перспективы. — 1982. — № 2. — С. 137-145.

- створення системи підготовки не тільки андрагогів, а й геррагогів – фахівців з теорії і практики освіти людей третього віку, управління, консультування, а також соціальної, корекційної, реабілітаційної роботи у середовищі дорослих, які забезпечуватимуть оптимальні умови для успішної життєдіяльності старших українців.

В останні роки в Україні, завдяки підтримці Фонду народонаселення Організації Об'єднаних Націй, розпочато за участю органів місцевої влади створення мережі університетів третього тисячоліття як виду навчальних співтовариств, куди залучаються люди, які хочуть брати активну участь в житті суспільства. Розробляються спеціальні програми професійного навчання за різними напрямками, з урахуванням здоров'я збережувального потенціалу, вікових особливостей та упровадженням таких навчальних, культурно-адаптаційних, реабілітаційних складових, які дають змогу слухачам не тільки удосконалювати певні знання та вміння, а й розвивати творчі здібності з їхньою подальшою адаптацією до умов сьогодення, підвищувати соціальну й творчу активність.

Серед основних завдань університету — сприяння інтелектуальній психічній, соціальній, фізичній активізації осіб старших дорослих шляхом всебічного розвитку людини в пенсійному віці, популяризації освітянських ініціатив, допомоги в адаптації до сучасних умов життя, оволодіння новими сучасними знаннями, реінтеграції населення в активне життя суспільства, формування принципів здорового способу життя. Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах: Вінниці, Дніпрі, Ковелі, Кременчуці, Києві, Львові, Харкові, Чернігові тощо.

Не залишились осторонь від проблеми професійного навчання старших дорослих і в смт. Срібне, Чернігівської області. Розпорядженням місцевого органу виконавчої влади затверджено Порядок та умови надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» Срібнянським районним територіальним центром соціального обслуговування (надання соціальних послуг), яким передбачено утворення факультетів: літературного і основ медицини, здорового способу життя. Навчання дорослих, які готуються до виходу на пенсію, або вже є пенсіонерами відбувається за зверненням слухача з врахуванням життєвого досвіду і наявних знань, навичок слухачів та інтерактивної форми взаємодії між учасниками навчального процесу. За результатами такого навчання слухач отримує сертифікат згідно зі зразком, затвердженим Міністерством соціальної політики України. Однак, через відсутність фахівців — андрагогів й геррагогів, які володіють методиками, виховання, навчання, обізнаних з особливостями соціалізації старших дорослих і їх перекваліфікації до проведення занять запрошуються старші школярі, волонтери, представники громадських організацій, які не в змозі здійснити якісний андрагогічний супровід у процесі навчання.

«Університети III покоління» пропонують особам пенсійного віку на платній або безоплатній основі, навчання за різними напрямками. На курсах цільового призначення можна здобути професійні компетентності з іноземних мов (англійська, польська, німецька, французька, італійська); основ володіння оргтехнікою: комп'ютер (програми Skype, Viber, Word) планшет, мобільний телефон, принтер, сканер, копіювальна техніка; правознавства; психології; здорового способу життя: лекційні та практичні заняття (фізичні вправи, аеробіка, дошка Євмінова, заняття на тренажерах тощо); танців; хорового співу; пошиття та ремонту одягу; агроландшафту; прикладного мистецтва (хейд-мейд: декоративний розпис, аплікація, вишиванка, гончарна справа, плетіння); кулінарії (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Напрями навчання осіб пенсійного віку

Місто	Навчальний заклад	Напрямок навчання
Дніпро	Аграрний університет	Іноземні мови, правознавство, танці, театр
Жмеринка	Центр соціального обслуговування	Іноземні мови, правознавство, танці, театр
Запоріжжя	Центр соціального обслуговування	Вишивання бісером
Київ	Університет «третього віку»	Іноземні мови, правознавство, танці, театр, психологія
Козятин	Центр соціального обслуговування	Іноземні мови, правознавство
Одеса	Центр соціального обслуговування	Хейд-мейд
Павлоград	Університет «третього віку»	ПК, культура і мистецтво
Полтава	Університет економіки і права	Іноземні мови, психологія, хейд-мейд, кулінарія
Суми	Центр освіти дорослих	Дизайн, театральна студія, сучасне фотомистецтво
Херсон	Центр соціального обслуговування	Психологія
Хмельник	Центр соціального обслуговування	Іноземні мови, правознавство, танці, театр
Хмельницький	Університет «третього віку»	ПК, іноземні мови, танці, театр, правознавство, психологія
Чернігів	Культурно-просвітницький центр	Культура та мистецтво

Не викликає сумнівів і запровадження педагогічних, арт-терапевтичних технологій в освіті дорослих, які поєднують здобутки медицини, мистецтва, педагогіки, психології та інших наук, оскільки проблема збереження здоров'я є актуальною для представників усіх вікових груп, й особливо для старших дорослих. На наш погляд, питання професійного навчання дорослих в Україні є актуальним і потребує термінового переведення його і з науково-теоретичної площини в практичну, адже враховуючи економічні, соціальні, політичні умови у країні стрімко зростає відсоток дорослого населення, яке потребує зміни професії або підвищення кваліфікації.

Запровадження на підприємствах новітніх технологій, зміна місця проживання і, відповідно, місця роботи, внаслідок внутрішньої та зовнішньої міграції, високий рівень безробіття — потребує більш широкого охоплення професійним навчанням дорослих громадян, за різними формами: опанування нових знань, умінь та навичок нової професії або компетенції.

Тому необхідним є подальший розвиток андрагогіки, як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту упродовж життя; орієнтування ціложиттєвої освіти людини на загальнолюдські цінності, ідеали гуманності; гармонізацію інтересів особистості й суспільства; запровадження державної статистики щодо освіти дорослих на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівнях; внесення до Державного класифікатора професій ДК 003: 2010 професій «андрагог» та «герагог», адже в класифікаторі передбачені тільки професії з педагогіки (педагог професійного навчання, педагог соціальний, педагог-валеолог, педагог-організатор) та здійснення підготовки у вищих навчальних закладах відповідних фахівців; проведення науково-дослідної роботи зі створення моделей розвитку компетентності учителів, викладачів та майстрів виробничого навчання у системі післядипломної освіти; створення передумов для цілеспрямованої підготовки андрагогів в магістратурі, на спеціальних тренінгах, курсах, а також шляхом стажування, аналізу та прогнозування в їх потребі.

Не менш важливим є питання навчання старших дорослих. Адже в Україні, як і в світі неухильно зростає кількість людей третього віку. На сьогодні кожен п'ятий українець — літня людина, та згідно з прогнозами, до 2050 р. 39% населення нашої країни буде у віці від 60 років і старше¹⁵.

Тому переконливою є необхідність розвитку освітніх програм для літніх людей. Старіння населення стає актуальною проблемою сьогодення й зумовлює необхідність раціонального планування постпрофесійної і постродинної фаз життя людини з метою її успішнішого розв'язання. Не викликає сумнівів і те, що у сучасних умовах саме освіта є засобом соціальної адаптації до третього віку і має здійснюватися на міждисциплінарній основі, що ґрунтується на вивченні й подальшому впровадженні результатів досягнень в андрагогіці, педагогіці, віковій психології, геромедицині, геросоціології, освітній і соціальній геронтології, спеціальній геронтології, педагогіці геронтологічної профілактики та інших науках. Не викликає сумнівів, що проблеми андрагогічної і геронтологічної майстерності можуть стати актуальними темами подальших наукових розвідок.

4.5. Педагогічні основи застосування відкритих освітніх ресурсів в освіті магістрів

Підвищення якості освіти є важливою, актуальною і пріоритетною проблемою для будь-якої країни. В Україні, як і в інших країнах світу, останнім часом приділяється багато уваги цьому питанню, зокрема у відкритих освітніх ресурсах. Інтелектуальний потенціал суспільства, що безпосередньо визначається якістю освіти, є найважливішим чинником не тільки економічного і соціального розвитку, а й економічної і політичної самостійності країни, її виживання та сталого розвитку.

У сучасних умовах швидких змін у розвитку суспільства всі установи вищої освіти переглядають методи навчання. Заклади вищої освіти сьогодні повинні надавати різноманітні освітні послуги, зокрема послуги, які поєднують українську освіту та освіту закордоном, щоб максимально задовольняти потреби всіх громадян. Власне, система вищої освіти вже більше не може покладатися винятково на традиційні методи.

Система якості повинна поширюватися не тільки на кінцевий, результативний етап освітньої діяльності, а й на процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, охоплювати всі елементи освітнього процесу у відкритих освітніх ресурсах, сприяючи досягненню цього результату. Особливе місце в системі якості освіти відводиться оцінюванню і контролю за якістю навчання. Як студенти оволодівають навчальним матеріалом, наскільки вірні, міцні і гнучкі набуті ними знання і вміння, які елементи слід внести до змісту і форми їхньої пізнавальної діяльності — ось той неповний перелік питань, які ставить творчо налаштований викладач.

Зміст поняття «відкритий освітній ресурс»

У сучасному світі в умовах технологічного прогресу вища освіта все більше набуває ознак відкритості. Кейптаунська декларація відкритої освіти визначає основні пріоритети розвитку науки й освіти, зміст понять «відкрита освіта» та «відкритий освітній ресурс» як засоби реалізації відкритої освіти. У документі зазначається, що розвиток відкритої освіти поєднує усталену традицію обміну ідеями між освітянами й інтерактивну

¹⁵ Аніщенко О. Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні [Електронний ресурс] / О. Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. — 2013. — Вип. 6. — С. 29-34. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_4. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

культуру співпраці в Інтернеті. Він ґрунтується на засадах того, що кожен без застережень має свободу використовувати, адаптувати, поліпшувати та поширювати освітні ресурси. В освітньому просторі збільшується кількість відкритих освітніх ресурсів, що становлять основу відкритої освіти. Ідеться про ліцензовані навчальні матеріали, плани уроків, підручники, ігри, програмне забезпечення та інші матеріали, які допомагають вчити та навчатися, зробити освіту доступнішою, особливо для тих, кому бракує навчальних матеріалів, а також розвивають мережеву культуру навчання, творення, обміну і співпраці у швидкозмінному суспільстві знань¹.

Відкрита освіта є важливим елементом розвитку освіти, зокрема вищої, у процесі її глобалізації й інформатизації. Стрімкий розвиток відкритої освіти є запорукою прогресивного розвитку суспільства. Нові технології дають можливість зробити навчальний матеріал доступним кожному, у будь-який час, незалежно від національності чи соціального статусу. Відкрита освіта — це освіта без перешкод. Проте деякі проблеми залишаються ще невирішеними, наприклад, недостатньо розроблено методіку впровадження елементів відкритої освіти в освітній процес. Одним із перспективних способів подолання проблем вітчизняної системи освіти та забезпечення її розвитку є впровадження елементів відкритої освіти^{2:3}. Тому, виникає необхідність дослідження історичного розвитку відкритої освіти, досвіду провідних країн та вчених світу з цього питання, педагогічних аспектів цього напрямку.

Питанням відкритої освіти, в основу якої покладено впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу, в Україні приділяється велика увага. Це підтверджує нормативна база, зокрема Закони України «Про національну програму інформатизації»⁴, «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні»⁵, державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці»⁶. У «Програмі економічних реформ на 2010–2014 роки»⁷ серед найгостріших проблем вітчизняної освіти виділяють її невідповідність сучасним вимогам, недостатні фінансування, упровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, обмежений доступ до якісної освіти, поглиблення диспропорції між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці.

Згідно з інформацією, представленою на офіційному сайті Консорціуму Відкритої Освіти⁸, відкрита освіта є системою, яка охоплює ресурси, інструменти та

¹ Кейптаунська Декларація Відкритої Освіти: Відкриваючи майбутнє відкритим освітнім ресурсам [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.capetowndeclaration.org/translations/ukrainian-translation>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

² Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский. — Волгоград : Перемена, 2001. — 324 с.

³ Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень. — Київ : Пед. думка, 2011. — С. 293.

⁴ Про Національну програму інформатизації : закон України станом на 4 лютого 1998 року № 74/98. Дата оновлення: 01.08.2016 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

⁵ Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : закон України станом на 9 січня 2007 року № 537-V [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

⁶ Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=1153-2005-%EF>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

⁷ Програма економічних реформ на 2010–2014 роки: Комітет з економічних реформ при Президенті України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

⁸ Консорціум Відкритої Освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.oconsortium.org/>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

методи, які використовують у межах відкритого обміну для поліпшення доступу до освіти, збільшення її ефективності. Відкритій освіті властиві такі ознаки, як інформативність, доступність та відкритість. Завдяки сучасній цифровій революції, глобальна аудиторія має можливість отримати безпрецедентний доступ до вільних, відкритих і високоякісних освітніх ресурсів. Відкрита освіта має три основні переваги:

- доступ та поширення знань у країнах, де вища освіта не є доступною для всіх бажаючих;
- участь студентів у розробленні навчальних програм та науково-дослідне співробітництво між університетами;
- стійкість інтересу до вищої освіти.

Питання розвитку відкритої освіти є основою досліджень як українських, так і закордонних дослідників. Відкрита освіта змінює у глобальному значенні сучасну освіту. Завдяки впровадженню нових інформаційних технологій та Інтернету у процесу навчання з'явилася можливість доступу до знань для всіх. Це сприяє демократизації навчання^{9; 10; 11}.

У своїх працях О. Висоцька зазначає, що відкрита освіта — це складна соціальна система, яка характеризується гнучкістю, швидким реагуванням на зміни соціально-економічної ситуації, індивідуальних та групових освітніх потреб і запитів. Метою відкритої освіти є підготовка особи до повноцінної ефективної участі у суспільному житті та професійній діяльності в умовах інформаційного й телекомунікаційного суспільства. Крім того, О. Висоцька¹² виокремлює такі особливості відкритої освіти, серед яких можна виокремити:

- використання спеціалізованих технологій і засобів навчання – комп'ютерів, мережевих засобів, мультимедійних технологій; тестовий контроль за якістю знань;
- модульність — формування індивідуального навчального плану з набору навчальних ресурсів;
- паралельність — можливість навчання в умовах основної професійної діяльності;
- асинхронність — реалізація технології навчання за зручним розкладом;
- нова роль викладача як координатора-тьютора, який координує індивідуальний процес навчання, консультує та допомагає під час складання індивідуального плану;
- нова роль суб'єкта навчання за рахунок підвищення вимог до самоорганізації, мотивування, навичок самостійної роботи.

Представлене в українській сучасній науковій літературі трактування сутнісних характеристик відкритої освіти свідчить про існування різних поглядів на досліджуване явище. Учені А. Калмиков, О. Орчаков визначають поняття «відкрита освіта» як слабоформалізовану освітню систему, в якій доступ до освітніх ресурсів забезпечується кожному бажаючому без перевірки вхідних параметрів знань (вступних іспитів), в якій

⁹ Бацуровская И. В. Особенности разработки и внедрения массовых открытых дистанционных курсов за рубежом / И. В. Бацуровская // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. XXVI Междунар. заоч. науч.-практ. конф. — М. : Изд. «Междунар. центр науки и образования», 2014. — Вып. 5(26). — С. 95–101.

¹⁰ Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / С. В. Панюкова. — М. : Академия, 2010. — 224 с.

¹¹ Самойленко О. М. Технології дистанційного навчання як основа модернізації університетської освіти : метод. посіб. / О. М. Самойленко, В. В. Олійник, І. В. Бацуровська. — Київ : НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2012. — 218 с.

¹² Висоцька О. Є. Формування єдиного інформаційно-освітнього простору як чинник випереджаючої освіти для сталого розвитку / О. Є. Висоцька // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2012. — № 6. — С. 48–50. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012611. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

використовуються технології (зокрема дистанційні), що максимально враховують бажання та можливості того, хто навчається. На їхню думку, завданням відкритої освіти є підготовка тих, хто навчається, до повноцінної й ефективної участі в суспільній і професійній сферах життя в умовах інформаційного суспільства¹³.

На нашу думку, найбільш ґрунтовне визначення поняття відкритої освіти запропонував дослідник А. Хуторський. Він визначає розвиток відкритої освіти, особливо дистанційних форм навчання, та співвідносить її з так званою евристичною освітою, що реалізується за допомогою мережі Інтернету й базується на застосуванні телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття досвіду спілкування з усім світом^{14; 15}.

Розгляньмо детальніше зміст поняття «відкритий освітній ресурс». У науково-довідковій літературі під відкритим освітнім ресурсом прийнято розуміти сукупність умов, створених для безперешкодного навчання людини, незалежно від віку, статі, матеріальних умов тощо. На думку вчених, зміст поняття «відкритий освітній ресурс» можна пояснити по-різному. Науковець В. Биков вважає, що відкритий освітній ресурс можна пояснити як системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що нерозривно пов'язане з людиною як суб'єктом освітнього процесу¹⁶. Відкритий освітній ресурс можна ототожнити з організаційно-методичними засобами, з сукупністю технічних і програмних засобів зберігання, опрацювання, передачі інформації, що забезпечують оперативний доступ до неї і здійснюють освітні наукові комунікації.

Дослідник О. Кравчина у своїх працях пояснює відкриті освітні ресурси як систему, в якій на інформаційному рівні задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу — педагоги, викладачі — ті, хто навчається¹⁷. Дослідження В. Бикова Ю. Жука підтверджують, що відкритий освітній ресурс є частиною інформаційного простору, яка формує найближче інформаційне оточення індивіда, виступає як сукупність умов, що певною мірою забезпечують його продуктивну діяльність. Мета цієї діяльності визначає те інформаційне середовище, яке обирає людина^{18; 19}. Відкритий освітній ресурс ґрунтується на інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотеках, розподілених базах даних, навчально-методичних комплексах і розширеному апараті дидактики. Учений О. Андрєєв об'єднує в понятті інформаційно-освітнього

¹³ Орчаков О. О. Открытое образование [Электронный ресурс] / О. О. Орчаков. — Режим доступа : http://www.dist.mneps.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm. — Дата обращения: 31.05.2018. — Название с экрана.

¹⁴ Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. — Режим доступа : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>. — Дата обращения: 31.05.2018. — Название с экрана.

¹⁵ Хуторской А. В. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. ; под ред. А. А. Орлова. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117–137.

¹⁶ Биков В. Ю. Інформаційний освітній портал «Діти України» / В. Ю. Биков // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. — Київ : Атака, 2004. — С. 5–17.

¹⁷ Кравчина О. Є. Проектування інформаційного середовища загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина. — Режим доступа : <http://www.ime.edu-ua.net/em11/content/09koeeis.htm>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана

¹⁸ Шерман М. І. Електронні засоби подання навчального матеріалу як компонент навчально-методичного комплексу / М. І. Шерман // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. — Київ : Пед. думка, 2007. — С. 42–46.

¹⁹ Koller D. What we're learning from online education [Електронний ресурс] / D. Koller. — URL : http://www.learningexecutive.com/cllc/2014/ga_whatwearelearningfromonlineeducation_chi.pdf. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

середовища педагогічну систему та її забезпечення, тобто фінансово-економічну, матеріально-технічну, нормативно-правову й маркетингову підсистеми та підсистему менеджменту²⁰.

Відкриті освітні ресурси — це навчальні або наукові ресурси, які є вільнодоступними й *відкритими* для користувачів. До відкритих освітніх ресурсів відносять електронні підручники, навчальні відео, аудіоматеріали, презентації, тести, тренажери, а також інші *електронні навчальні засоби*. Відкриті освітні ресурси розміщено у спеціалізованих репозитаріях. Крім використання відкритих освітніх ресурсів у навчальному процесі, вони можуть бути цікавими для тих, хто здобуває освіту неформально. Однією з особливостей таких ресурсів, на відміну від безкоштовних ресурсів, є їх відкритість, яка полягає у використанні ліцензії, що дозволяє їх вільне використання, переробку інтелектуальної власності третіми особами²¹.

Під відкритим освітнім ресурсом можна розуміти складну соціальну систему, яка характеризується гнучкістю, швидким реагуванням на зміни соціально-економічної ситуації, індивідуальних та групових освітніх потреб і запитів. Метою відкритого освітнього ресурсу є підготовка магістра до повноцінної ефективної участі у суспільному житті та професійній діяльності в умовах інформаційного та телекомунікаційного суспільства. Ми розуміємо під відкритим освітнім ресурсом комплекс упорядкованих, структурованих та систематизованих навчально-методичних матеріалів, представлених в єдиному освітньому середовищі для організації відкритої освіти на основі використання інформаційних і комунікаційних технологій.

Реалізація відкритого освітнього ресурсу має базуватися на використанні сучасних педагогічних технологій. Дослідимо детальніше зміст понять «технологія» і «педагогічна технологія». Під технологією, як правило, розуміють сукупність методів опрвцювання, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу, що здійснюються під час виготовлення продукції. В основу розвитку відкритих освітніх ресурсів покладено систему відкритої освіти. В умовах її глобалізації й інформатизації сучасні технології дають можливість зробити навчальний матеріал відкритим і доступним. Відкрита освіта є одним із принципів реалізації нових реформ вищої освіти України. Розвиток інформаційних технологій та впровадження їх в усі сфери життя суспільства сприяє обов'язковому їх залученню в освіту. Відкрита освіта стає закономірністю в розвитку системи освіти України. Тому, виникає потреба у детальному дослідженні засобів її реалізації.

Засоби реалізації відкритої освіти передбачають способи, за допомогою яких здійснюється поєднання інформаційно-комунікаційних технологій та процесу отримання знань. До засобів відкритої освіти належать дидактичні матеріали, що використовуються в умовах відкритої освіти. Відкриті освітні ресурси є одним із основних засобів відкритої освіти. До них належать матеріали, розміщені в мережі Інтернету з безкоштовним доступом.

Відкриті освітні ресурси відрізняються від традиційних засобів навчання завдяки таким особливостям²²:

- вільний доступ до високоякісної навчальної інформації;

²⁰ Андрєєв О. О. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О. О. Андрєєв, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко [та ін.] ; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. — Харків : ХНАДУ, 2013. — 212 с.

²¹ Ручинська Н. С. Педагогічні підходи до використання змішаного навчання у вищій школі / Н. С. Ручинська, І. В. Семененко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. — 2015. — № 2. — С. 382–388.

²² Андрющенко Я. Е. Дослідження стану сприйняття онлайн-інформації / Я. Е. Андрющенко // Перспективні напрямки світової науки: зб. ст. учасників тридцять першої Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційний потенціал світової науки — XXI сторіччя». — Запоріжжя: Видав. НГА, 2015. — Т. 1: Науки гуманітарного циклу. — С. 23–24.

- використання закордонного досвіду у навчальному процесі;
- відкритість та прозорість результатів оцінювання;
- залучення різних рецепторів сприйняття навчальної інформації;
- навчання завдяки постійній комунікації та співпраці між викладачами й студентами-слухачами;
- реалізація принципу навчання впродовж всього життя²³.

Група вчених, серед яких І. Бацуровська, К. Бугайчук, Н. Каліненко, О. Колгатін, В. Кухаренко, Н. Люлькун, Л. Ляхоцька, О. Самойленко, Н. Сиротенко, Н. Твердохлебова, вивчали питання становлення й розвитку відкритої освіти і масових відкритих курсів у різних країнах. Вони зазначають, що ідея масових відкритих дистанційних курсів з'явилася до 1990-х рр., коли було створено MindExtensionUniversity. У 1970-х рр. британські вчені розпочали у формі експериментів впроваджувати елементи відкритої освіти. Перший відкритий освітній ресурс, який у 2008 році розробив Джордж Сіменс, мав назву «Коннективізм та коннективістські знання». З 2012 р. Массачусетський технологічний інститут, Гарвардський університет та Стенфордський університет Тран підтримали ідею відкритих освітніх ресурсів^{24; 25}.

Нині понад 60 провідних університетів США, серед яких Каліфорнійський технологічний інститут, Університет Дьюка, Політехнічна школа Лозанни, Технологічний інститут штату Джорджія, Університет Джона Хопкінса, Університет Райс, Каліфорнійський університет у Сан-Франциско, Единбурзький університет, Університет штату Іллінойс в Урбана-Шампейн, Університет Торонто, Університет Вірджинії, Університет штату Вашингтон, активно й ефективно використовують елементи відкритої освіти. До десятка країн, які досліджують питання розвитку відкритої освіти, крім уже зазначених, згідно з дослідженнями вчених, входять Німеччина, Ірландія, Бельгія, Нідерланди, Франція, Іспанія, Португалія, Бразилія, Австралія та Індія²⁶.

Португалія і Бразилія були одними з перших країн, які у 1988 р. створили Відкритий університет, що забезпечує отримання навичок з онлайн-спілкування і співпраці. Французькі вчені Б. Фроман, Ф. Дрююр, К. Алі, М. Троке та провайдер Елісон з Ірландії у 2006–2007 роках створили відкриті освітні ресурси за напрямками: управління, міжкультурного менеджменту.

З 2012 р. діє Відкритий університет Австралії. Його учені створили чотири відкритих освітніх ресурси, доступні за допомогою мобільних пристроїв. Бельгія приєдналася до впровадження відкритої освіти у 2013 р., запровадивши близько 40 курсів для відкритого навчання, а також мобільне навчання²⁷.

Відкрита освіта має багато переваг, які забезпечують нову динаміку в процесі навчання. До них можна віднести освітню рівність учасників, зменшення вартості та

²³ Андрющенко Я. Е. Засоби реалізації відкритої освіти [Електронний ресурс] / Я. Е. Андрющенко // Формування інформаційно-освітнього середовища: IT-підтримка регіональної системи освіти : за даними Всеукр. семінару. — Режим доступу : http://roippo.org.ua/activities/scientific_methodological/regional_research.php/570. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

²⁴ Daniel J. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility [Електронний ресурс]. — URL : <http://tinyurl.com/ak8qvdv>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

²⁵ De Waard Inge Ignatia. Ten Tips: Keep Learners Motivated in Your MOOC (Part 6) [Електронний ресурс]. — URL : http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1031/?utm_campaign=ismag&utm_medium=some&utm_source=twitter. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

²⁶ Самойленко О. М. Особливості використання відкритих масових дистанційних курсів у вищих навчальних закладах / О. М. Самойленко // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. — Херсон : Айлант, 2014. — С. 3–6.

²⁷ Meyer R. What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?) [Електронний ресурс]. — URL : <http://tinyurl.com/cdfvvyq>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

скорочення часу для розповсюдження навчальних матеріалів, а також адаптацію навчального матеріалу різними мовами²⁸.

Дослідники Д. Кале, В. Кумар у своїй праці²⁹ пропонують принципи, яких слід дотримуватися під час створення і поширення педагогічних технологій в освіті: поширюваність, визначення й узгодження потреб суб'єктів навчання певної освітньої установи і потреб користувачів, що належать до ширшої спільноти, готовність викладачів і студентів, які були б готові користуватися педагогічною технологією. Учені стверджують, що розвиток відкритої освіти є надзвичайно потужним, тому потрібно поширювати інформацію про засоби навчання, здатні допомогти у подоланні перешкод на шляху розвитку відкритої освіти. Вони виділяють такі риси відкритої освіти: наочність, соціальну взаємодію, спільні цілі і моделі навчання, безперешкодний доступ до ресурсів, співпрацю і творчий обмін викладачів та студентів.

Зі свого боку, Катрін Кессерлі і Маршалл Сміт у дослідженнях³⁰ зазначають про величезну потребу у відкритій освіті по всьому світу. На їхню думку, викладачі мають перейти до онлайн-середовища та формування електронних матеріалів, відійти від друкованого тексту та формальної освіти.

Одним із фундаментальних аспектів у відкритій освіті є ресурси, які мають масовий характер – масові відкриті онлайн-курси. Згідно з дослідженнями вчених Олександра Маколі, Бонні Стюарта, Джорджа Сіменса і Дейва Кормье³¹, масові відкриті онлайн-курси ставлять конкретні педагогічні завдання до традиційної системи освіти, серед яких:

- ступінь підтримки глибини пізнання і створення системи знань;
- обсяг знань, залежно від якості виконання завдань учасником;
- умови формування навичок роботи в мережі Інтернету і можливість їх успішного використання;
- виявлення механізмів заохочування учасників;
- розроблення стратегій для отримання максимально ефективного внеску від учасників відкритих ресурсів та формування досвідчених користувачів.

У своїй монографії І. Бацуровська³² визначає переваги масової відкритої освіти магістрів у відкритих освітніх ресурсах, а саме:

- 1) пропускну спроможність каналу платформи відкритого освітнього ресурсу достатньо велика;
- 2) університети створюють навчальний контент для підготовки магістрів самостійно;
- 3) відкриті освітні ресурси за своєю структурою містять короткі відео-лекції, контрольні завдання і фінальний іспит за напрямом підготовки магістрів;
- 4) можливість створення відкритих освітніх ресурсів будь-якою мовою;

²⁸ Watters A. Top Ed-Tech Trends of 2012: MOOCs [Електронний ресурс]. — URL : <http://hackeducation.com/2012/12/03/top-ed-tech-trends-of-2012-moocs/>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

²⁹ Kahle D. Designing Open Education Technology / D. Kahle, T. Iiyoshi, V. Kumar. — Cambridge, MA : MIT Press, 2008. — P. 27–45.

³⁰ Casserly C. M. Revolutionizing education through innovation: Can openness transform teaching and learning? Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. — Cambridge, MA: MIT Press, 2008. — P. 261–275.

³¹ McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. The MOOC Model for Digital Pracnmtice, 2010. — 63 p.

³² Бацуровська І. В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів : монографія / І. В. Бацуровська. — Миколаїв, 2016. — 526 с.

5) тривалість навчання у відкритих освітніх ресурсах варіюється від кількох тижнів до кількох місяців;

6) кожний магістрант — учасник навчання у відкритому освітньому ресурсі буде власну траєкторію навчання.

Відкритий освітній ресурс у процесі підготовки магістрів передбачає:

- доступність освітнього контенту, який погоджено з робочими програмами та планами підготовки магістрів;
- базу даних, яка постійно поповнюється матеріалами;
- публічність та відкритість навчальної інформації, що забезпечує доступ магістрантам до неї;
- динаміку знань, можливість підготовки магістрантів, незалежно від місця знаходження, взаємодію між учасниками навчального процесу;
- створення єдиного освітнього простору з можливістю відкритого доступу до інформації, незалежно від географічного розташування магістранта;
- контроль за якістю роботи у відкритому освітньому ресурсі з боку викладачів та самих учасників навчального процесу.

Аналіз навчальних платформ для реалізації підготовки магістрів у відкритих освітніх ресурсах

Ретроспективний аналіз відкритої освіти дає підстави стверджувати, що відкрита освіта пройшла досить складний процес розвитку. Її впровадження супроводжувалося рядом проблем та суперечностей. Проте, зважаючи на рівень відкритої освіти в країнах світу, можна дійти висновку про те, що вона є доступною системою здобування освіти, пов'язаною з використанням інформаційних і педагогічних технологій дистанційного навчання.

Відкрита освіта – це глобальна освіта, тобто цілісна міжнародна система освіти, що містить традиційні загальні складові на новій технологічній основі. Провідними тенденціями розвитку відкритої освіти є впровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику, удосконалення системи управління та контролю за якістю освіти.

Провідні заклади освіти Європи використовують різні навчальні платформи для реалізації відкритих освітніх ресурсів. У сучасному світі спостерігається інтенсивне використання дистанційних курсів, що супроводжують освітній процес. Створено багато навчальних платформ, які забезпечують функціонування відкритих освітніх ресурсів. Зважаючи на збільшення їх кількості та кількості зареєстрованих слухачів. Розгляньмо детальніше можливості навчальних платформ (див. табл. 4.10).

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів забезпечують виконання певних освітніх завдань у процесі підготовки магістрів: поділ навчального процесу на взаємопов'язані стани, фази, операції, що забезпечують оптимальну або близьку до оптимальної динаміку підготовки магістрів, а також визначають раціональні межі вимог до викладачів та магістрів, які працюватимуть в умовах відкритих освітніх ресурсів; координування і поетапне виконання дій та операцій у відкритих освітніх ресурсах, спрямованих на досягнення необхідного результату — підготовки магістрів; однозначність виконання наявних у технології застосування відкритих освітніх ресурсів процедур та операцій, що є неодмінною умовою досягнення результатів відповідно до визначених для цього норм і нормативів.

Таблиця 4.10

Технічні й методичні можливості та характеристики навчальних платформ відкритих освітніх ресурсів

Навчальна платформа	Можливості та характеристики	
	Технічні	Методичні
1	2	3
Coursera	<ol style="list-style-type: none"> 1) більше 450 відкритих освітніх ресурсів з різних дисциплін – усього 25 категорій; 2) вибір за назвою чи ключовими словами, категоріями; 3) 27 доступних мов 	<ol style="list-style-type: none"> 1) навчання ведеться англійською мовою, 2) є субтитри іспанською, французькою, російською мовами; 3) інформація про основну мову викладу, навчальний план відкритих освітніх ресурсів та кількість навчальних годин, необхідних для навчання в ньому
Coursera	<ol style="list-style-type: none"> 1) тривалість відкритих освітніх ресурсів – 4–11 тижнів; 2) безкоштовний доступ до всіх відкритих освітніх ресурсів після реєстрації; 3) повідомлення про початок лекцій приходить на електронну пошту слухача; 4) сертифікат про успішне проходження навчання у відкритих освітніх ресурсах 	<ol style="list-style-type: none"> 1) рекомендована література та питання, які найчастіше в курсах; 2) тестування та питання для перевірки вивченого матеріалу у відеоматеріалах; 3) чіткі строки виконання завдань; 4) усі матеріали доступні в режимі онлайн; 5) анонс нових відкритих освітніх ресурсів
Academic Earth	<ol style="list-style-type: none"> 1) при виборі певної відеолекції навчальна платформа надає можливість завантажити матеріал за допомогою ряду програм, серед яких є програми з перекладом, тощо 	<ol style="list-style-type: none"> 1) відкриті освітні ресурси представлено у вигляді серій відеозаписів виступів лектора; 2) час відеозаписів варіюється від однієї хвилини до трьох годин
Mitopencourse ware	платформа містить перекладені шістьма мовами відкриті освітні ресурси: китайською, турецькою, іспанська, португальська, корейською, перською	час відеозаписів виступів лектора може бути від 5 хвилин до двох годин
Khan Academy	<ol style="list-style-type: none"> 1) платформа забезпечує можливість прослухати матеріал, пройти тести для закріплення отриманих знань; 2) лекції викладаються англійською, доповнюються субтитрами багатьма мовами 	<ol style="list-style-type: none"> 1) на сайті представлено короткі відеолекції з різних дисциплін тривалістю 5–15 хвилин; 2) у відеофрагментах в ігровій формі доступно пояснюються навчальні матеріали
Canvas Network	<ol style="list-style-type: none"> 1) є можливість отримати сертифікат; 2) особливості конкретного відкритого освітнього ресурсу містяться в описі 	<ol style="list-style-type: none"> 1) навчання триває 2–3 тижні; 2) анонсуються відкриті освітні ресурси за місяць; 3) матеріал пояснюється в коротких відеолекціях
Canvas Network	<ol style="list-style-type: none"> 3) в анонсах можна дізнатися, для кого розроблено конкретну програму; 4) може бути доступним для всіх або орієнтований лише на професіоналів у певній галузі; 5) відкриті освітні ресурси можуть мати вікове обмеження 	<ol style="list-style-type: none"> 4) є можливість обговорювати прослухане на форумі з викладачем та іншими студентами

Продовження табл. 4.10

1	2	3
«Udemy»	1) співпраця з компаніями CiscoSystems, Microsoft Corporation, FinancialIndustryRegulatoryAuthority та іншими; 2) великий пропускний канал	1) можливість підтвердити свої знання у спеціальному центрі й отримати сертифікат; 2) матеріал подається у вигляді відеолекцій
Moodle	1) можливість поєднувати з хмарними технологіями; 2) розширені можливості подання завдань; 3) автоматизована перевірка практичних завдань	1) навчальний матеріал може подаватися у вигляді текстової, аудіовізуальної та графічної інформації; 2) широкі можливості самомоніторингу та самоконтролю
Iversity	1) може навчатися не більше 10 000 студентів одночасно; 2) має власний відеохостинг	1) навчальний матеріал представлено у вигляді коротких відеолекцій до 10 хвилин кожна; 2) перевірка знань завдяки тестовим завданням-вікторинам; 3) кінцевий тест – сукупність тестових питань з проміжного контролю
Udacity	1) відеоряд складається зі слайдів, схем, формул; 2) дивитися лекції можна в будь-який час	1) лектор залишається за кадром; 2) навчання ведеться англійською; 3) є субтитри іншими мовами
Udacity	3) «дедлайни» під час проходження навчання відсутні	4) пропонуються вікторини та тести для перевірки отриманих знань; 5) є можливість отримати сертифікат
Edx	1) окремо відкриті освітні ресурси для вищої школи та для професійної освіти; 2) є анонс відкритих освітніх ресурсів; 3) є топ 5 найпопулярніших відкритих освітніх ресурсів; 4) представлено відкриті освітні ресурси з 29 дисциплін; 5) доступні також архіви курсів, які вже проведені	1) відкриті освітні ресурси діляться на модулі; 2) є домашні завдання; 3) результати виконання робіт зараховуються до загального бала; 4) для контролю знань проводяться іспити; 5) один відкритий освітній ресурс може містити кілька іспитів; 6) можна отримати сертифікат, що підтверджує успішне проходження навчання

За типом організації та характером змісту підготовки магістрів можна виділити такі види педагогічних технологій, що опираються на сучасні електронні засоби:

1) лекційне навчання, що передбачає подання лекційного матеріалу в електронному вигляді;

2) навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів, яке передбачає представлення навчального матеріалу у вигляді аудіо, відео, мультимедійних навчальних матеріалів, з поясненням навчального матеріалу лектором;

3) система консультування, що передбачає роз'яснення в індивідуальній формі, у режимі електронного листування, блогів, чатів, форумів;

4) навчання за допомогою електронної навчальної книги, засноване на елементах самостійної роботи, що передбачає представлення навчальної теоретичної інформації та практичних завдань у вигляді електронного збірника, де навчальний матеріал згруповано за темами;

5) система навчання у малих групах, що передбачає групові, диференційовані способи навчання в єдиному навчальному середовищі у відкритому освітньому ресурсі;

6) комп'ютерне навчання, що базується на роботі з комп'ютерними технологіями;

7) програмне навчання, основане на заздалегідь складеній програмі, спрямованій на здобуття умінь та навичок з конкретного навчального напрямку.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у процесі підготовки магістрів

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у процесі підготовки магістрів надають можливість реалізувати такі аспекти:

1. Зведення до мінімуму педагогічних експромтів у практичній діяльності, що сприяє попередньому проектуванню підготовки магістрів завдяки використанню електронних календарів, системи зворотного зв'язку та моніторингу навчальної діяльності магістрів у відкритих освітніх ресурсах.

2. Реалізація проекту підготовки, який визначає зміст і відповідні види діяльності кожного магістра в умовах відкритих освітніх ресурсів.

3. Визначення ієрархії цілей за допомогою різнорівневих конкретних навчальних завдань, представлених за допомогою різних елементів відкритих освітніх ресурсів.

4. Забезпечення потужної системи контролю та моніторингу навчальної діяльності магістрів в умовах відкритих освітніх ресурсів.

Результат у підготовці магістрів досягається за умови дотримання таких застережень, які можуть забезпечити педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів: формування активного ставлення магістрів до навчання в умовах відкритих освітніх ресурсів; подача навчального матеріалу в єдиному освітньому середовищі певній послідовності; демонстрація і закріплення у вправах різних прийомів розумової та практичної діяльності; застосування знань на практиці в умовах відкритих освітніх ресурсів. Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у процесі підготовки магістрів забезпечують: а) результативність, спрямовану на досягнення поставленої навчальної мети кожним магістром; б) економічність, орієнтовану на засвоєння великого обсягу навчального матеріалу, передбаченого навчальною програмою підготовки магістрів, за короткі проміжки часу; в) ергономічність, орієнтовану на підготовку, яка відбувається в умовах співпраці магістрантів та викладачів, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутністю перевантаження і перевтоми; г) високу вмотивованість майбутніх магістрів у вивченні фахових предметів, що сприяє підвищенню їхнього інтересу до обраної спеціальності і дає змогу розкрити їхні резервні можливості.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів мають бути націлені на розвиток позитивної мотивації магістрів, на формування їх як суб'єктів навчальної діяльності та на розвиток їх креативності, самореалізації та соціалізації³³. Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів сприяють створенню умов, які допомагають магістрам вчитися самостійно. Застосування відкритих освітніх ресурсів має на меті стимулювати активну інтелектуальну діяльність магістрів.

³³ Open University. *Innovating Pedagogy*, 2012 [Електронний ресурс]. — URL : <http://tinyurl.com/c5m2uaa>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у процесі підготовки магістрів мають відповідати певним критеріям, серед яких можна виокремити такі^{34; 35}:

1. *Технологічності*. Будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам – критеріям технологічності.

2. *Концептуальності*. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що має філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей.

3. *Системності*. Педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність.

4. *Керованості*, що припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою коригування результатів.

5. *Ефективності*. Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах, тому мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

6. *Відтворюваності*, можливості застосування, повторення, відтворення педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у процесі підготовки магістрів надають можливість представляти навчальну інформацію, залежно від способу сприйняття її людиною та можливостей відкритих освітніх ресурсів.

Отже, для високої конкурентоспроможності на ринку праці, майбутні фахівці повинні володіти певними вміннями, які б характеризували рівень їх професійно-комунікативної компетентності. Оскільки для успішного опанування фахових знань необхідне не лише оволодіння знаннями, а й вироблення умінь та доведення до автоматизму навичок, використання відкритих освітніх ресурсів дає змогу студентів магістратури працювати в індивідуальному та зручному темпі. Рівень формування професійної компетентності майбутніх фахівців засобами відкритих освітніх ресурсів багато в чому залежить від наповненості відкритих освітніх ресурсів навчальним контентом та його загальної структури. Глибоке розуміння основних характеристик електронних навчальних матеріалів допомагають здійснити адекватне проектування та конструювання відкритого освітнього ресурсу.

У відкритому освітньому ресурсі систематизація, структурування інформації та представлення її в інтерактивному вигляді дає змогу суттєво поліпшити доступ до інформаційних освітніх ресурсів. Створення відкритого освітнього ресурсу сприяє логічному впорядкуванню інформації, її систематизації і структуруванню, створює передумови для здійснення ефективної самостійної діяльності магістрантів. Головною особливістю відкритого освітнього ресурсу є те, що він наповнений не просто звичним текстовим навчальним матеріалом, а інтерактивними лекціями, аудіозаписами, відеороликами та мультимедійними презентаціями.

Отже, відкритий освітній ресурс проектується з урахуванням досягнень сучасної педагогіки, має значні дидактичні можливості для створення інноваційних засобів, які сприятимуть підвищенню рівня сформованості компетенцій у майбутніх фахівців.

³⁴ Самойленко О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності : навч. посіб. / О. М. Самойленко. — Миколаїв, 2009. — 267 с.

³⁵ Самойленко О. М. Впровадження технології персонального навчального веб-ресурсу викладача в університетську освіту : навч.-метод. посіб. / О. М. Самойленко, В. Д. Будака, В. В. Олійника, Н. С. Ручинська. — Миколаїв : МНУ, 2013. — 156 с.

Цілеспрямоване використання відкритих освітніх ресурсів у вищій освіті дає змогу зробити освітній процес більш інтенсивним, сприяє формуванню у майбутніх фахівців вищого рівня професійної компетентності.

4.6. Реалізація нової стратегії підготовки вчителя початкової школи: українські реалії, світовий досвід

У сучасному суспільстві дедалі більше зростає роль і значення педагогічної освіти, тому науковці постійно шукають шляхи підвищення її ефективності. Важливого значення сьогодні набуває розроблення заходів для реалізації нової освітньої стратегії підготовки конкурентоспроможних педагогів всіх рівнів освіти; побудови відкритого, інноваційного середовища для життєво-професійного самовизначення людини в умовах педагогічної освіти; утвердження в суспільній думці унікальних цінностей і переваг здобуття професії педагога.

Процес реформування системи початкової загальної освіти, уведення в дію нового державного стандарту початкової освіти, орієнтир на реалізацію концепції «Нова українська школа»¹, відповідно до якої трансформуються усталені підходи до організації освіти, знайшли відображення у перегляді стратегічних цілей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати генерацію таких учителів, які б не лише забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання, а й підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру її громадян. Здійснити професійну підготовку такого фахівця надзвичайно складно. На перешкоді стають об'єктивні та суб'єктивні чинники, породжені суспільними перетвореннями, технічними здобутками, стереотипами і формалізмом наявної системи професійної підготовки, умотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів.

Вочевидь, від концептуально вірного вибору стратегії підготовки педагогічних кадрів залежить розвиток суспільства у майбутньому. Сьогодні конкурентоспроможним є педагог, який усвідомлює на ціннісному рівні своє високе покликання: розбудовувати суспільство сталого розвитку, гнучко реагувати на сучасні виклики, змінюватись і змінювати освітній простір навколо себе, розуміти природу дитини, готувати її до життя. Саме тому одним із провідних завдань освітянської спільноти України в контексті реалізації концепції «Нова українська школа»¹ є оптимізація процесу професійної підготовки вчителів для різних етапів навчання, диференціація її змісту, диверсифікація шляхів здобуття педагогічного фаху.

Основні завдання, які сформульовані перед системою вищої педагогічної освіти, обумовлено державною стратегією, що спрямована на конгруентність навчальної та дослідницької діяльності студентів, педагогічної і наукової діяльності викладачів; теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців; забезпечення академічної та професійної мобільності студентів і викладачів; конструктивну співпрацю із роботодавцями на етапі професіоналізації майбутніх педагогів; підвищення суспільної значущості ролі педагога у процесі становлення особистості на різних етапах її розвитку.

Сьогодні перед закладами вищої освіти постала проблема оптимізації змісту підготовки фахівців, яка має на меті перехід від фактологічної до методологічної форми.

¹ Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.

На думку багатьох науковців, серед яких В. Андрущенко, Н. Бібік, Є. Геворкян, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, І. Жерносок, А. Казанцев, В. Кремень, М. Красовицький, С. Максименко, Н. Нічкало, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Субетто, А. Суханов, Д. Трубецкой, А. Хуторської, Є. Цапко, Ю. Шихов та інші, однією з пріоритетних стратегій підвищення якості професіоналізації фахівців різних галузей є фундаменталізація освіти. Це по суті означає поширення та поглиблення фундаментальної підготовки спеціаліста за умови скорочення об'єму загальних та обов'язкових дисциплін, яке стає можливим за рахунок ретельного добору матеріалу, систематизації змісту та визначення найважливіших інваріантів².

Натомість, науковці О. Абдуліна, А. Богуш, В. Васянович, Ф. Гоноболін, М. Дарманський, М. Євтух, М. Козій, Н. Кузьміна, О. Ляшенко, Ю. Мальований, Е. Помиткін, І. Синиця, О. Щербакова та інші зосереджують свою увагу на втіленні ідей практичної спрямованості у визначенні змісту підготовки майбутніх учителів.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові положення педагогічної науки щодо філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.). Наукові розвідки вчених С. Власенко, М. Глузмана, М. Дарманського, О. Кілініченко, С. Мартиненко, О. Мельник, Л. Онищук, Л. Хоружої переконливо свідчать про високий рівень інтересу до розгляду проблеми модернізації підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, приведення у відповідність до сучасних вимог суспільства та потреб ринку змісту професіоналізації вищевказаних фахівців.

Цінним для нашого дослідження є вивчення наукових доробків українських компаративістів щодо організації педагогічної освіти у зарубіжних країнах, а саме: М. Авраменко, Н. Абашкіної, А. Василюк, Л. Волинець, Т. Десятова, В. Жуковського, О. Заболотної, Г. Єгорова, Ю. Запорожченка, Т. Кристопчук, О. Кузнецової, Д. Кучеренко, Н. Лавриченко, О. Локшини, Т. Левченко, М. Лещенко, О. Літвінова, Б. Мельниченко, О. Мілютіної, Н. Махині, Н. Мукан, О. Овчарук, О. Першукової, Л. Пуховської. Метою нашого дослідження є визначення шляхів реалізації нової освітньої стратегії підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням провідного українського та європейського досвіду. Аналіз генези процесу підготовки вчителів дав змогу виділити чотири моделі педагогічної освіти: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницькоорієнтовану, які характерні як світовими системами, так і освітній системі України³.

У рамках академічно-традиціоналістської моделі вчитель розглядається як широкоосвічена людина, фахівець з певної галузі знань. Предметно-центрична система однозначно відводить учителю роль транслятора знань, компетентного і широкоосвіченого предметника. Головна мета педагогічної освіти за цієї моделі — набуття майстерності в галузі спеціальних дисциплін. За технологічної моделі підготовка педагогів пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням провідними педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар'єри — «виробництвом» функціональної поведінки. Програма підготовки майбутнього вчителя розглядається як фіксовані вимоги до його професійної компетентності, що є запланованим кінцевим результатом, який характеризується визначеним колом предметних знань і вмінь педагогічної дії.

² Баранівський В. Ф. Компетентність і фундаменталізація освіти як сучасні парадигми розвитку вищої освіти / В. Ф. Баранівський // Вісник нац. ун-ту оборони України : зб. наук. пр. — 2011. — Вип. 6. — С. 282–285.

³ Коваль Л. В. Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. — Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/59.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

Третя модель підготовки вчителя — індивідуальна — пов'язана з особистісним підходом в освіті, який ставить у центр освітнього процесу людину, її цінності, особисту свободу й активність. У рамках цієї моделі педагогічна освіта розглядається як процес становлення та розвитку професійної індивідуальності вчителя. Вважається, що на його поведінку й освітнє середовище, яке він створює, головним чином впливають особливості спрямувань, прагнень і цільових установок. Тому найвищою цінністю проголошується психічна зрілість майбутніх учителів.

Подальшим розвитком індивідуальної моделі педагогічної освіти є дослідницькоорієнтована педагогічна освіта, яка набула популярності за останні роки в Україні. Майбутнього вчителяна думку прибічників цієї моделі не можна вважати пасивною «ємністю» для наповнення знаннями. Ключова роль у навчальному процесі надається спонтанній пізнавальній активності студента, а викладач виступає в ролі «фасилітатора» — того, хто координує процес функціонального розвитку фахівця, сприяє розвитку його професійного мислення⁴.

Всі представлені моделі до певної міри автономні, мають право на існування, проте, відрізняються тільки ефективністю процесу професіоналізації майбутнього вчителя, якістю підготовки, здатністю вчителя вирішувати різновекторні професійні задачі у подальшому. Разом з тим ключовим у виборі стратегії підготовки вчителя має бути розуміння того, який є він, сучасний студент. Які його очікування, пріоритети в житті, на що сподівається? Тим більше це питання загострюється, коли йдеться про студентів педагогічних спеціальностей, зокрема, майбутніх учителів початкової школи, вихователів закладів дошкільної освіти, які часто випадково потрапляють на педагогічні спеціальності.

Як засвідчило анкетування, що було проведено серед студентів-першокурсників, які вступили на спеціальність «Початкова освіта» до Київського університету імені Бориса Грінченка у 2017 р., вибір цього фаху здебільшого є для них ситуативнообумовленим, адже усього 34% обрали цей фах через бажання стати вчителем (рис. 4.4). А це означає, що викладачам треба докласти зусиль вже з перших днів навчання щодо створення у різні способи освітнього середовища, яке б виводило інші 66% на рівень ціннісно обумовленого вибору професії.

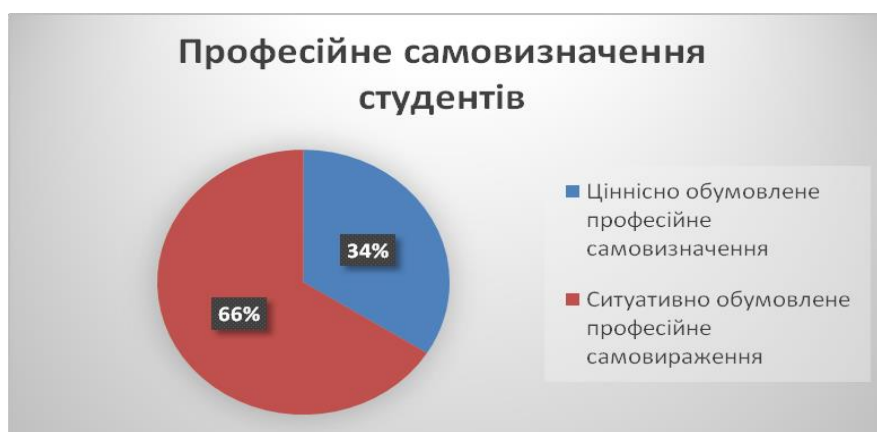


Рис. 4.4. Професійне самовизначення студентів

⁴ Коваль Л. В. Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. — Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/59.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

Упевнені, що ефективність підготовки сучасного бакалавра з початкової освіти великою мірою залежить від всебічного дослідження особистості студента, його очікувань, уподобань, потреб, з одного боку, а також від здатності закладу вищої освіти гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, вміння суб'єктів освітнього процесу швидко адаптуватись і реагувати на запити суспільства.

Проаналізуємо специфіку цільової аудиторії студентів, взявши за основу теорію поколінь американських науковців Вільяма Штрауса та Ніла Хоува, яка описує цикли поколінь і різницю між ними⁵. Згідно з цією теорією, 100% сучасних студентів відноситься до покоління Y. Натомість викладацький склад розділився за цією шкалою таким чином: 15% бейббумери (1943–1963 рр.), 74% — покоління X (1963–1983 рр.), 11% — покоління Y (1983–2003 рр.) (рис. 4.5).

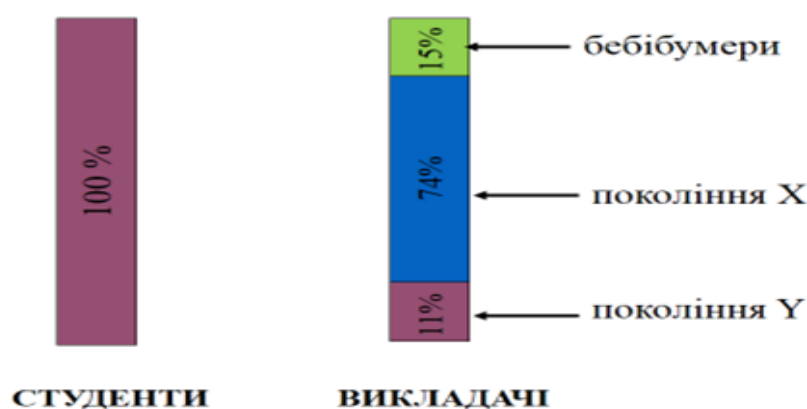


Рис. 4.5. Вікова шкала за Вільямом Штраусом та Нілом Хоувом

З метою визначення та пошуку шляхів оптимізації й осучаснення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи охарактеризуємо суб'єктів освітнього процесу з погляду співвідношення життєвих очікувань, уподобань, стратегії поведінки.

Відповідно до наявного опису характерологічних ознак та очікувань від життя, викладених авторами теорії⁵, представники покоління Y, які сьогодні є студентами, розраховують на швидкий успіх, основний мотив працювати – грошова винагорода, не працюють за ідею, не звикли довго чогось чекати та добиватися, хочуть все й відразу, технологічно грамотні, глобально поінформовані, бажають бачити професійні перспективи, впевнені в собі, раціональні, схильні до експериментів.

Натомість науково-педагогічні працівники Університету переважно відносяться до покоління X і характеризуються цілеспрямованістю, відповідальністю, можуть працювати за ідею, поділяють традиційні цінності, вірять у кар'єрну ієрархію, зацікавлені в особистісному зростанні, готові до змін на протигагу бейббумерам, які важко адаптуються до змін, готові навчатися все життя, прагматичні, на протигагу бейббумерам, які до певної міри є мрійниками, однією із цінностей є командний дух (рис. 4.5).

⁵ Strauss W., Howe N. Generational Theory [Електронний ресурс]. — URL : <https://censamm.org/resources/profiles/strauss-howe-generational-theory>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

Ми провели опитування серед студентів 2–4-х курсів, яке стосувалось їхніх очікувань від навчання в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка, результати виявилися суголосними характеристиками їх як покоління Y.

Так, більшість з опитаних бажають здобути міцні, але практико-орієнтовані знання (52%); отримувати зрозумілий та чітко представлений програмовий матеріал, який можна опанувати самостійно (54%); бути активними учасниками освітнього процесу (67%); хочуть знати, навіщо? (як той матеріал, що пропонується для вивчення, пов'язаний із майбутньою професією) (84%); мати право самостійно визначати формат навчання за потреби (термін навчання, форми опанування матеріалу, індивідуальна навчальна траєкторія) (57%); бажають самостійно (за координації викладача у разі виникнення потреби) відкривати для себе нові знання (56%).

Відтак постає питання, як за таких розбіжностей у світосприйнятті суб'єктів освітнього процесу досягти ефективності з точки зору релевантності обраних змісту, форм, методів, принципів викладання мікрозапитів, з боку студентської аудиторії та макрозапитів від держави на сучасного фахівця, який здатний імплементувати сучасний зміст навчання у початковій школі (рис. 4.6).

Очікування студентів



Рис. 4.6. Очікування суб'єктів освітнього процесу

Вибір ефективної стратегії підготовки сучасного вчителя початкової школи залежить від здатності викладачів зрозуміти сучасне покоління Y, прийняти різноманіття серед студентів і між студентами та викладачами, навчитися спільно формулювати мету й очікувані результати навчання, бути креативним, гнучким до змін⁶.

У державних документах, що визначають стратегію розвитку освіти України (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 роки), Закон України «Про вищу освіту»⁷, одним з пріоритетних напрямів зазначено інтеграцію вітчизняної освіти до

⁶ Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. — Київ : ЕКМО, 2011. — 344 с.

⁷ Про вищу освіту: закон України (2014 р., зі змінами) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

європейського та світового освітнього просторів. Українська держава географічно, історично, культурно й економічно належить до Європи, а отже, не може залишатись осторонь загальноєвропейської стратегії розвитку різних сфер суспільного життя, включно з освітою. Бажання України увійти до європейської спільноти, забезпечити конкурентоспроможність і соціальну мобільність українських вчителів спричинює дослідження процесів, що відбуваються в освітньому просторі країн Європейського Союзу⁸.

Подальший розвиток педагогічної освіти в Україні має спрямовуватиметься на впровадження в освітній процес кращих практик вітчизняних і зарубіжних закладів, що демонструють випереджувальні темпи розвитку та креативні рішення актуальних проблем вищої освіти. Як референтну групу розглядаємо провідні заклади України й Європейського Союзу, які мають стабільні результати в підготовці кадрів відповідно до вітчизняних й міжнародних предметних рейтингів.

Одним з пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу є створення нової моделі вчителя, який повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко й ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим, любити свою професію, бути вмотивованим до творення педагогічної діяльності, постійно удосконалювати професійні навички.

Незважаючи на те, що найхарактернішою ознакою педагогічної освіти в Європі є різноманітність у здійсненні фахової підготовки вчителів, що обумовлена історичним, соціальним контекстом і національними традиціями, стереотипами професійної підготовки вчителів конкретної країни, нові суспільно-економічні зміни зумовлюють намагання створити єдину модель підготовки сучасного вчителя початкової школи, який покликаний виховувати учнів як громадян Європи⁹.

До популярних позицій в контексті визначення загальних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи варто віднести такі:

1. Професійна підготовка вчителя в Європі повинна відповідати кваліфікаційному рівню магістра.

2. Набір професійно значущих якостей вчителя багато в чому залежить від якісних характеристик та рівня підготовки викладача.

3. Наявність виваженого балансу між уведенням у систему шкільної освіти молодих фахівців й виходом на пенсію, вчителів, які досягли цього віку або гарантії забезпечення молоді іншими видами професійної діяльності.

4. Орієнтири на організацію обов'язкового професійного розвитку через розгалужену, варіативну й обов'язкову систему підвищення кваліфікації.

5. Підхід до базової професійної підготовки вчителів як до відкритої динамічної системи, що зумовлює перехід до формування науково-обґрунтованого змісту педагогічної освіти, добору адекватних змісту методів підготовки, навчально-методичного забезпечення.

Зупинімося на деяких, характерних для більшості країн Європейського Союзу, особливостях організації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи:

- Обов'язковість отримання майбутніми вчителями початкової школи повної вищої освіти (система «бакалаврат-магістр»).

⁸ Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/проблемаор.pdf>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

⁹ Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу : монографія / Т. Є. Кристопчук. — Рівне : Волинські береги, 2013. — 483 с.

Майбутні вчителі початкової школи здобувають освіту в різних освітніх інституціях: середніх педагогічних навчальних закладах (Бельгія), педагогічних навчальних закладах після середнього рівня (Данія), закладах вищої освіти (Португалія), університетах (Велика Британія, Франція, Німеччина, Фінляндія, Італія). Проте спостерігається виражена тенденція переносу вчителів початкової школи в університети на освітній рівень «магістр».

- Селекція на етапі вступу до педагогічних закладів вищої освіти, відбір за особистісними й організаторськими якостями.

У педагогічних університетах країн Європейського Союзу (Фінляндія, Франція, Німеччина, Бельгія та ін.) поширена практика конкурсних вступних іспитів (тестовий контроль знань) для абітурієнтів, які дають змогу регулювати кількість бажаючих отримати педагогічну спеціальність і виявляти претендентів з низьким рівнем знань, а також проводяться співбесіди щодо вмотивованості працювати в системі координат «людина-людина» та вибору педагогічної професії.

- Двофазовість підготовки вчителів (теоретична та практична фази).

У структурі підготовки вчителя початкової школи можна виділити 2 моделі: інтегрована та послідовна. Інтегрована модель передбачає одночасність теоретичного навчання й практичної підготовки вчителя. Послідовна модель зумовлює наступність педагогічної підготовки після завершення предметної. Майбутні вчителі початкової шкільної освіти здобувають полівалентну освіту й вивчають рідну мову, математику, історію, географію, експериментальні науки, іноземні мови, музику, танці, методику й фізичну культуру. У більшості країн-членів Ради Європи навчання іноземних мов є обов'язковою складовою навчальних програм підготовки у дошкільних навчальних закладах і на етапі початкової базової освіти. На початку XXI ст. навчання іноземних мов стало стрижнем європейських освітніх програм, а сприяння вивченню іноземних мов, зокрема, на початковому етапі, є окремим напрямом діяльності одного з департаментів Єврокомісії (Language Learning Policies), основною функцією якого є збереження мовного різноманіття європейської спільноти та сприяння оволодінню громадянами Європейського союзу іноземними мовами. Реалізація плану дій мовної політики Європейського союзу щодо вивчення іноземних мов передбачає діяльність у трьох стратегічних напрямках: навчання іноземних мов упродовж життя, підвищення якості викладання іноземних мов, створення сприятливого середовища для навчання іноземних мов.

У країнах Європейського Союзу відповідно до резолюції Барселонського саміту (Barcelona Summit, March, 2002) впроваджено принцип «одна рідна мова + дві іноземні» (mother-tongue +2), що передбачає навчання мінімум двох іноземних мов з раннього віку, а також є обов'язковою складовою змісту загальної, професійно-технічної та вищої освіти. На сучасному етапі у більшості країн-членів Ради Європи іноземні мови є обов'язковими для навчання дітей 5–6 річного віку. Згідно з даними Єврокомісії, понад 90% учнів молодшого шкільного віку вивчають одну іноземну мову (Італія, Франція, Австрія, Греція, Норвегія, Нідерланди, Данія, Фінляндія, Мальта, Естонія, Люксембург, Велика Британія тощо), близько 60% дітей 6–12 років — дві або більше іноземних мов (Іспанія, Ірландія, Бельгія, Німеччина тощо). Таким чином, у більшості країн Європейського Союзу вивчення іноземних мов та методики їх навчання є обов'язковим для майбутніх учителів початкової школи¹⁰.

¹⁰ Коваль Л. В. Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. — Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/59.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

Посилення практичної спрямованості дисциплін психолого-педагогічного циклу на вивчення й удосконалення навчально-виховного процесу в школі.

Об'єм практичної підготовки на етапі здобуття кваліфікації вчителя початкової школи варіюється від 17 до 70% навчального навантаження. Максимальну кількість годин відведено на практику в Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії, Словенії. На тлі такої практичної спрямованості у підготовці вчителів початкової школи існує проблема розбіжностей у змісті теоретичного навчання в університетах та практичного – на базах шкіл. Подолання цих розбіжностей в Європі вбачають у створенні партнерств: школа — університет, в яких учителі шкіл і майбутні роботодавці є повноцінними партнерами й беруть участь у формуванні змістового наповнення освітнього процесу закладу вищої освіти.

Цікавим є факт, що для майбутніх учителів початкової школи засвоєння педагогічних наук складає 125 кредитів при загальному об'ємі магістерської програми у 300 кредитів. Відповідно, більша частина годин спрямована на оволодіння технологіями навчання під час проходження педагогічної практики. Акцент у підготовці вчителя до проведення занять у початковій школі робиться на формі подачі матеріалу, враховуючи психофізіологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку. На відміну від вчителя основної та старшої школи, до якого висуваються вимоги досконалих предметних знань, тому із загальної кількості кредитів (300–350) більша частина підготовки вміщує засвоєння предметних знань.

Перенесення центрів практичної підготовки вчителів у школи.

Педагогічні університети в країнах Європейського Союзу (Німеччина, Франція, Великобританія, Італія, Нідерланди, Фінляндія та ін.) відповідають за теоретичну підготовку майбутнього вчителя, а державні та місцеві органи освіти та школи – за практичну. Поширеною практикою в педагогічних університетах країн Європейського Союзу проходження студентами-магістрантами педагогічної практики (4–6 годин на тиждень) без відриву від навчання¹¹.

Урахування провідного європейського досвіду у підготовці вчителів початкової школи, сучасні тенденції реформування галузі загальної початкової освіти обумовлюють глобальні зміни підходів до професіоналізації таких фахівців в Україні.

Київський університет імені Бориса Грінченка з 2017 р. реалізує нову освітню стратегію підготовки вчителів початкової школи, основними завданнями якої є:

1. Студентоцентризм (студентоцентроване навчання). На етапі визначення змісту освітніх програм враховуються реальні потреби здобувачів освіти, їхні запити, потреби ринку, розробляються механізми реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента.

2. Компетентнісна парадигма здобуття обраної спеціальності, в основі якої здатність сучасного педагога на основі засвоєних вузькопредметних знань, сформованих умінь і навичок уміти розв'язувати складні професійні задачі в умовах, що постійно змінюються¹².

3. Інформатизація та технологізація освітнього процесу, причинами яких є інтеграція освітнього простору, орієнтири на академічну та професійну мобільність, які, у свою чергу, обумовлюють проблему інтенсифікації професійної підготовки майбутніх

¹¹ Коваль Л. В. Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. — Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/59.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

¹² Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 112 с.

учителів початкової школи. Одним зі шляхів розв'язання такого завдання є активне впровадження технологій дистанційного, електронного, змішаного навчання в освітній процес з метою оптимізації результатів, підвищення мотивації й урахування індивідуальної траєкторії засвоєння знань студентом.

4. Навчання, засноване на дослідженнях, в основі якого невід'ємність освітнього процесу від дослідницької діяльності студентів. Адже сьогодні необхідно зберігати нерозривний зв'язок з дослідницькою діяльністю, навчати студентів методам організації та проведення досліджень, розвивати в них навички критичного мислення, здійснювати спільні практико зорієнтовані наукові дослідження викладачів і студентів, виробляти нові знання, а не передавати готові та поширювати їх через інноваційну діяльність.

5. Практико-орієнтоване навчання, яке дає змогу студентам поєднувати навчання в Університеті з практичною роботою в закладах загальної середньої освіти вже з 3-го курсу першого «бакалаврського» освітнього рівня. За нашим досвідом, студенти потрапляючи в реальні робочі умови, швидше здобувають відповідні практичні та соціальні навички, необхідні для успішної роботи, а також більш усвідомлено та вмотивовано ставляться до навчання. Окрім того, в Університеті започатковано функціонування Центрів компетентностей, де студенти на тлі отриманих знань у процесі лекційних і семінарських занять формують практичні навички організації освітнього процесу в початковій школі, і, згодом, апробовують їх під час проходження різних видів практик в закладах освіти.

Необхідність приведення змісту освіти здобувачів першого «бакалаврського» освітнього рівня, спеціальності «Початкова освіта» у відповідність до Нового державного стандарту початкової освіти, введеного в дію у 2018 р., обумовили внесення змін до освітньо-професійних програм підготовки.

В основу оновленої освітньої програми покладено принцип відкритості, що передбачає підготовку фахівців із початкової освіти з широким доступом до працевлаштування, здатних самостійно розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у процесі педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти; формування професійної компетентності щодо реалізації концепції «Нова українська школа»¹³, навчання учнів початкової школи освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти¹⁴, на рівні, що відповідає академічній та професійній кваліфікації.

Визначені цілі, у свою чергу, обумовлюють оптимізацію форм і методів навчання, зміни в організації освітнього процесу, які передбачають перехід від репродуктивності в навчанні до продуктивних форм роботи, залучення студентів до здобуття нових міждисциплінарних знань¹⁵.

Особливостями програми є міждисциплінарний, практико зорієнтований характер навчання; формування загальних, фахових, універсальних (soft skills) компетентностей; планування й організація інтегрованого тематично-проектного

¹³ Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.

¹⁴ Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://nus.org.ua/news/uryad-orpublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

¹⁵ Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті ім. Бориса Грінченка [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/polozennia_osv_protzes_2018_n.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

навчання в початковій школі; розроблення різних типів проектів щодо реалізації компетентнісного навчання в початковій школі; опанування сучасних методик, технологій діяльнісного навчання молодших школярів та управління класом; безперервна іншомовна підготовка майбутнього педагога; викладання окремих модулів іноземною мовою; індивідуальна траєкторія професіоналізації студента.

Освітній процес побудовано на основі студентоцентрованого, практико орієнтованого, компетентнісного, системного та інтегративного підходів. Викладання проводиться у вигляді: лекцій, семінарських, практичних занять, лабораторних робіт. Передбачено самостійну роботу на основі підручників і конспектів, консультації з викладачем, електронне навчання за окремими освітніми компонентами, індивідуальні заняття, групову проектну роботу¹⁶.

Підготовка фахівців здійснюється із застосуванням інноваційних технологій (1 учень — 1 комп'ютер, case-study, blended learning, flipped classroom, CLIL, distance learning, cooperative learning, mobile learning тощо).

Практико орієнтована складова професійної підготовки забезпечується наявністю лабораторій / центрів компетентностей (Навчальна лабораторія творчої педагогіки, Центр самопізнання і саморозвитку) на базі педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та кращих за рейтингом закладів загальної середньої освіти м. Києва.

Зміст підготовки студентів за освітньо-професійною програмою 013.00.01 «Початкова освіта» (термін навчання: 3 роки 10 місяців) організований відповідно до принципу спірально-концентричного сходження і передбачає поступове структурно-логічне ускладнення у процесі вивчення наук і методик їх навчання за визначеними освітніми галузями, що визначені у Державному стандарті початкової освіти (2018).

Структурно-логічна схема вивчення дисциплін, які орієнтовані на формування фахової компетентності майбутніх фахівців і корелюються з визначеними у державному стандарті початкової освіти освітніми галузями, забезпечує готовність випускників реалізувати засади, представлені у концепції «Нова українська школа», а саме: готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку, виконувати роль фасилітатора, коуча, модератора в індивідуальній освітній траєкторії здобувача дитини¹⁶.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи зорієнтовано на вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, зазначених у Державному стандарті початкової освіти, що визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, як-от: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання упродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність¹⁷.

¹⁶ Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.

¹⁷ Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

Практична спрямованість у підготовці вчителів початкової школи покладена в основу розподілу кредитів ЄКТС між компонентами освітньо-професійної програми. Так, на формування загальних компетентностей відведено 18 кредитів ЄКТС, фахових (спеціальних, предметних) компетентностей – 96 кредитів ЄКТС. На проходження різних видів практики, яка з другого курсу відбувається без відриву від навчання, заплановано 63 кредити ЄКТС, підсумкова атестація — 3 кредити.

Під час навчання за освітньо-професійною програмою 013.00.01 «Початкова освіта» студенти мають можливість отримати на вибір одну із запропонованих спеціалізацій: вихователя дошкільного закладу або вчителя іноземної мови, що, за нашим досвідом, з одного боку, уможлиблює реалізацію принципу наступності між дошкільною та початковою освітою, з іншого — розширює межі професійних можливостей випускників на етапі їхнього працевлаштування. Для вивчення блоку дисциплін спеціалізацій заплановано 60 кредитів ЄКТС.

Згідно з Національним класифікатором професій ДК 003:2010, фахівці, які здобули освіту за освітньо-професійною програмою 013.00.01 «Початкова освіта», можуть обіймати посаду: 2331— вчитель початкової школи. Окремим рішенням екзаменаційної комісії на підставі професійного оволодіння компетентностями, передбаченими спеціальними блоками дисциплін і практикою навчального плану, що підтверджується успішним продовженням атестації, може бути присвоєна професійна кваліфікація: 2331 — вчитель іноземної мови в початковій школі, або 2332 — вихователь дошкільного закладу.

Нова стратегія підготовки фахівців, що запроваджена в Київському університеті імені Бориса Грінченка, актуалізувала пошук шляхів виведення освітньо-професійної програми підготовки здобувачів другого «магістерського» рівня освіти за спеціальністю 013.00.01 «Початкова освіта» на значно вищий рівень конкурентоспроможності випускників на ринку праці; уникнення дублювання зі змістом підготовки бакалаврів з початкової освіти; розширення перспектив їхнього подальшого працевлаштування.

Основною метою цієї програми має бути підготовка висококваліфікованого педагогічного працівника, який здатний розв'язувати складні задачі й освітні проблеми, що передбачають ефективну управлінську діяльність в умовах реальної автономії закладу загальної середньої освіти, проектування ІТ-інфраструктури, проведення досліджень, здійснення інновацій, моніторингу якості в початковій освіті; створення та впровадження нових змісту освіти, методик (технологій) навчання в закладах загальної середньої та вищої освіти; здатність до самоосвіти й самовдосконалення; прийняття невизначеності умов і вимог; поширення кращих педагогічних практик.

Таку освітню парадигму покладено в основу нової програми підготовки магістрів з початкової освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка, особливостями якої є:

- інтеграція фахової підготовки в галузі початкової освіти;
- побудова освітнього процесу на дослідницькому, практико орієнтованому, студентоцентрованому та компетентнісному підходах;
- формування універсальних компетентностей (soft skills), досвіду організації роботи з дітьми з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання, менеджерських навичок для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти;
- викладання окремих модулів іноземною мовою;
- забезпечення процесів управління інформаційними технологіями в закладах загальної середньої освіти, управління ІТ-інфраструктурою закладів загальної

середньої освіти, створення й розвиток інформаційної інфраструктури початкової школи, застосування хмарних технологій в освітньому процесі;

- формування готовності здобувачів освітнього рівня реалізовувати освітньо-професійні програми підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Підготовка магістрів з початкової освіти за означеною програмою здійснюється на базі диплома бакалавра. Здобувачі другого «магістерського» освітнього рівня по завершенню навчання отримують освітню кваліфікацію: «магістр з початкової освіти»; професійну кваліфікацію: 1493 — «менеджер систем якості у початковій освіті», а також присвоюється одна з двох додаткових кваліфікацій (на вибір): «менеджер електронного навчання» або «викладач вищого навчального закладу». Термін навчання за програмою — 1 рік 4 місяці.

Зміст підготовки магістрів є практико орієнтованим. Блоки заявлених у навчальному плані дисциплін зорієнтовані на формування загальних (12 кредитів ЄКТС) і фахових компетентностей (26 кредитів ЄКТС). Для вивчення дисциплін спеціалізації відведено 30 кредитів ЄКТС. На різні види практик (організаційну, управлінську, зі спеціалізації) відводиться 16,5 кредитів ЄКТС, підсумкова атестація — 5,5 кредитів. У результаті опанування програми наші випускники зможуть працевлаштуватися на таких посадах: менеджер систем якості в початковій освіті; керівник підрозділу у галузі початкової освіти (заступник директора з навчальної роботи); інспектор закладів загальної середньої освіти районного методичного центру відділу освіти, інспектор з охорони дитинства; менеджер електронного навчання; викладач вищого навчального закладу.

Безумовно, реалізація достатньо амбітних планів щодо реалізації нової освітньої стратегії підготовки сучасного вчителя початкової школи неможлива без системної роботи над підвищенням кадрового потенціалу. Складність педагогічної професії полягає у необхідності постійного удосконалення власної майстерності, оскільки знання весь час змінюються і сьогодні вже нереально вивчитись один раз на все життя і бути цікавим аудиторії студентів. Тому важливого значення набуває необхідність систематичного підвищення рівня освіти професорсько-викладацького складу через розгалужену, гнучку систему підвищення кваліфікації завдяки здійсненню стажувань різних рівнів, відвідування тренінгів, майстер-класів, спрямованих на ознайомлення з технологією запровадження нових методів і форм навчання студентської аудиторії тощо; неперервного професійного самовдосконалення викладачів¹⁸. Стратегічно значущим є також розширення міжнародних контактів через залучення до викладання навчальних дисциплін педагогів-практиків, гостей лекторів з провідних європейських вищих навчальних закладів; здійснення гарантій програм — керівниками робочих груп методичного супроводу та моніторингу змістового наповнення дисциплін щодо кореляції запропонованого змісту з очікуваними результатами, що визначені в освітньо-професійній програмі.

Наскрізним завданням, виконання якого залежить як від зусиль адміністрації закладу вищої освіти, так і від умотивованості кожного викладача, є створення умов для розкриття власного творчого та професійного потенціалу, впевненої реалізації кар'єрної траєкторії, сприяння формуванню корпоративного духу та відповідальності всіх учасників освітнього процесу за результати власної праці.

¹⁸ Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. — Київ : ЕКМО, 2011. — 344 с.

Водночас викладене у статті не вичерпує всієї повноти проблеми реалізації нової освітньої стратегії підготовки сучасного вчителя початкової школи. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження ефективності запропонованих змін, проведення моніторингу рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації концепції «Нова українська школа» після навчання за оновленими освітньо-професійними програмами підготовки бакалаврів і магістрів з початкової освіти.

Разом з тим, упевнені, що дотримання такого освітнього вектору, уможливить виконання заявки суспільства на вчителя початкової школи, який не просто спрямовує здобувачів освіти на засвоєння суми знань заради знань, а готує їх до життя.

4.7. Електронна кафедра: технології та інструменти розвитку

Реалії глобального світу диктують такі умови модернізації економік і створення чітких правил нової інноваційної епохи, які передбачають збільшення глобального впливу новітніх технологій та зростання прибутків від електронної комерції, обміну даних і послуг. Згідно з дослідженнями Mc Kinsey Global Institute, протягом минулого десятиліття транскордонні потоки даних зросли в 45 разів, а до 2020 р. вони зростуть ще в 9 разів. Враховуючи виклик на швидкі зміни, ЄС приступив до створення нового спільного ринку – цифрового, який повинен зміцнити наявні економічні свободи і засади на теренах усієї спільноти та розвивати цифрові технології — використовувати усі їх переваги, мінімізувати ризики, швидко відповідати на виклики, зокрема й безпекові.

У сучасній Європі створюється інклюзивне цифрове суспільство, в якому громадяни володіють необхідними навичками доступу до можливостей Інтернету, що підвищує їхні шанси на оптимальне працевлаштування, освіти, ділову та соціальну активність. Відповідно до європейських підходів, в Україні розроблена та схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020¹ роки (далі – Концепція). Концепція передбачає здійснення заходів щодо впровадження відповідних стимулів для цифровізації економіки, суспільної та соціальної сфер, усвідомлення наявних викликів та інструментів розвитку цифрових інфраструктур, набуття громадянами цифрових компетенцій, а також визначає критичні сфери та проекти цифровізації, стимулювання внутрішнього ринку виробництва, використання та споживання цифрових технологій.

Шлях до цифрової економіки пролягає через внутрішній ринок виробництва, використання та споживання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, передусім в освіті.

Навчання за принципом «знати все» змінюється на принцип «знати, як навчатися протягом життя та стати самореалізованим і конкурентоздатним», а робота з інформацією на принципах «запам'ятовування» поступово втрачає сенс через розвиток Інтернету як глобального джерела інформації, а отже, важливими стають не лише знання, а й навички XXI ст., включаючи медіа-грамотність та вміння працювати з інформацією. Зміни стосуються і форм та методів навчання — якісна освіта стає персоналізованою та орієнтованою на розвиток індивідуальних здібностей і талантів кожного.

¹ <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>

Враховуючи невідворотність подальшої «цифровізації» як глобального та національного явища, реформування освіти, відповідно до Концепції Нової української школи (2016 р.), нового закону України «Про освіту» (2017 р.) починає відбуватись із урахуванням потреб розвитку «цифрової» економіки, цифрового громадянства, інноваційного та креативного підприємництва, наукових можливостей, нових потреб і викликів України та світу. «Використання «цифрових» технологій, — на думку експертів ГО «ХайТек Офіс Україна», — має носити кросплатформовий (наскрізний) характер, тобто використовуватися не лише на фахових заняттях з інформатики, а й з інших предметів/дисциплін/ модулів, взаємодії здобувача освіти один із одним і з викладачами, з реальними експертами, здійсненні досліджень, індивідуальному навчанні тощо².

Застосування «цифрових» технологій в освіті — наразі одна з найважливіших і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Вони допомагають інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань. За допомогою медіа- та інтерактивних засобів педагогічним, науково-педагогічним працівникам освіти легше використовувати підхід до викладання на основі запровадження інноваційних підходів, включаючи використання «кейсів», дослідницько-пошукової роботи, методу проектів, розвивальних навчальних ігор тощо. Як результат — здобувачі освіти набагато краще засвоюють інформацію, перебуваючи в емоційно-комфортному середовищі, не втрачають бажання навчатися, створювати нові знання й інновації.

«Цифрові» технології дають змогу зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним. При цьому технології не замінюють викладача, а доповнюють його. Таким заняттям властиві адаптивність, керованість, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, часова необмеженість навчання. Але освітній процес залишається ключовим компонентом (все ж таки компонентом!) нового інформаційного інтернет-освітнього середовища сучасного закладу освіти.

ІІОС поєднує компоненти, які забезпечують інформатизацію основних видів діяльності: освітньої (процес навчання), управління (освітнім процесом, контингентом здобувачів освіти, матеріально-технічними, інформаційними, кадровими ресурсами), забезпечення комунікації (повноцінний інформаційний обмін), автоматизації управлінських і педагогічних процесів, узгоджене опрацювання та використання інформації; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, технічного і методичного супроводження.

Отже, відтепер створюються широкі можливості для ефективного розвитку структури освітнього поля закладу освіти. Визначальним є середовище його електронного змісту. Активне впровадження в усі сфери діяльності Університету інформаційно-комунікаційних технологій сприяє перетворенню класичного Університету в електронний. Автоматизація управління закладом освіти — одно з пріоритетних напрямів цифровізації освіти.

На нашу думку, саме хмарні технології, які є нині передовими технологіями цифрового суспільства, можуть відіграти роль провідного інструменту в цьому процесі.

Зараз дуже актуальними є створення внутрішніх соціальних мереж для спілкування та взаємодії, організація відео- та голосових конференцій, налаштування програм обміну миттєвими повідомленнями, розгортання сервісу електронної пошти з

² «Цифрова адженда України – 2020» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

можливостями календаря. Інформаційне суспільство потребує зручних і результативних форм обміну інформацією та її використання. Саме тому було анонсовано в жовтні 2010 р. сервіс Office 365, а вже у квітні 2011 р. розпочалося публічне бета-тестування. Світова прем'єра відбулася згодом — 28 червня 2011 р., коли корпорація Microsoft запустила сервіс Office 365 у 40 країнах світу, з того часу сервіс є надзвичайно популярним як у корпоративному, так і в індивідуальному використанні.

Згодом, відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 763 від 31 травня 2017 р., розпочато проведення всеукраїнського експерименту за темою «Підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними технологіями компанії Microsoft Україна», в рамках якого Державному вищому навчальному закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України та Луганському обласному інституту післядипломної педагогічної освіти надано статус експериментальних навчальних закладів всеукраїнського рівня.

Двома основними аспектами застосування цього пакету програм є збір інформації та її розповсюдження за допомогою хмарного сервісу Microsoft Office 365 — набір програм, що включає в себе безкоштовну електронну пошту, службу обміну миттєвими повідомленнями, засіб проведення відеоконференцій і здійснення голосових викликів, а також допоможе створювати і редагувати документи в онлайн-режимі. Хмарний формат означає, що всі дані зберігаються в центрі опрацювання даних Microsoft, а не на комп'ютері користувача, і це забезпечує користувачам доступ до документів і даних із різних пристроїв через Інтернет за допомогою браузера. Пакет призначено для використання в компаніях — від малого бізнесу до великих підприємств, а також і в освітньому процесі. До складу Microsoft Office 365 входять служби Microsoft Exchange Online, Microsoft SharePoint Online, Microsoft Lync Online, Office Web Apps, а також остання версія набору програм Microsoft Office Professional Plus (у деяких тарифних планах). Сервіс може інтегруватися з корпоративними ERP і CRM-системами. Служба Office 365 масштабована — вона може підтримувати як одноосібне використання, так і використання компаніями з десятками тисяч працівників. Більш детально інформація про використання сервісу Office 365 з постійним оновленням подається на офіційному блозі про Microsoft Office.

На прикладі структурного підрозділу Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України — кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій (далі — кафедра ВОСІКТ), розкриємо технологію електронної управлінської діяльності з використанням сервісів Microsoft Office 365, а саме: адміністрування, управління освітньою та науковою роботою.

Кафедра відкритих освітніх систем та ІКТ створена у 2015 р. на основі реорганізації структури ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (далі — УМО) як загальноуніверситетська кафедра. Свої витоки кафедра бере з 15 січня 2002 р. відповідно до постанови Президії АПН України як кафедра дистанційного навчання. Засновником і першим завідувачем кафедри був Віктор Васильович Олійник, нині доктор педагогічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», дійсний член Національної академії педагогічних наук України, дійсний член Міжнародної слав'янської академії освіти ім. Я. А. Коменського, заслужений працівник освіти України. З 2017 р. кафедра ВОСІКТ є навчальним і науковим підрозділом Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (далі — ЦІППО) (завідувач — канд. пед. наук С. Касьян). З 2016 р. відповідно до наказу ректора УМО кафедра

ВОСІКТ активно включилась у процес впровадження інноваційної хмаро орієнтованої технології з використанням сервісів Microsoft Office 365 у свою управлінську, освітню та наукову діяльність.

Процес освоєння нових передових технологій розпочався з навчання науково-педагогічних працівників кафедри ВОСІКТ на загальноуніверситетських практичних семінарах, тренінгах, які проводили представники корпорації Microsoft в Україні. Таке навчання супроводжувалось із початком створення в 2016 р. та подальшої реалізації проекту «Хмаро орієнтоване освітнє середовище кафедри ВОСІКТ на основі сервісів Microsoft Office 365».

Технологія електронної управлінської діяльності керівних структур закладу освіти з використанням сервісів Microsoft Office 365 складається з трьох основних напрямків, а саме: адміністрування, управління освітньою та науковою роботою.

Microsoft Office 365 — універсальний офісний пакет, який забезпечує професійну роботу з документами й ефективну взаємодію всередині колективу. Обмінюватися інформацією і вирішувати будь-які питання стає простіше завдяки наявності швидкого доступу до відеоконференцій, загальним новинним стрічкам і календарям, а також хмарного сховища.

Щоб зробити свою продукцію максимально зручною для корпоративного використання, Microsoft об'єднала засоби спілкування і обміну даними в єдиний робочий простір з інтуїтивно-зрозумілим інтерфейсом.

В Office 365 інтегровані всі найактуальніші розробки Microsoft у галузі ділового спілкування:

- сервіс миттєвих повідомлень і відеоконференцій Skype для бізнесу;
- хмарне сховище Drive;
- сервіс SharePoint для спільної роботи над проектами в хмарі;

Outlook – корпоративна електронна пошта з налаштуванням спільних календарів і адресних книг.

Ці компоненти створюють ідеальне середовище для роботи з основними додатками: Word, Excel, PowerPoint і Outlook. В Office 365 реалізовані актуальні принципи взаємодії з інтерфейсом: «перетягування» об'єктів між вікнами (drag & drop), а також можливість управляти документами безпосередньо в браузері, клацаючи по ярликах файлів правою кнопкою миші.

Одним із найзручніших переваг Office 365 стала функція Office on Demand («Офіс за запитом»). За допомогою цієї функції можливо використовувати офісний пакет на пристроях, де він не встановлений. Досить підключитися до Інтернету, увійти в свій обліковий запис, відкрити Drive, і можна приступати до роботи з Word, Excel, PowerPoint, Outlook, Access або Publisher. Повна повна версія потрібної програми буде віртуалізована і відкрита на будь-якому персональному комп'ютері вже через хвилину.

Одним із ключових переваг Microsoft Office 365 є грамотна оптимізація робочого процесу. Співробітники різних підрозділів або робочих груп можуть легко організувати відео-конференції і обмінюватися миттєвими повідомленнями через Skype для бізнесу.

Функції автоматичного резервного копіювання даних і автооновлення програмного забезпечення економлять час, дає змогу ІТ-фахівцям зосередитися на більш важливих стратегічних завданнях. А інтегрований антивірус і фільтр небажаної пошти допомагають зробити повсякденну роботу безпечнішою.

Виходячи з викладеного вище, схема побудови системи управління

документообігом закладу післядипломної педагогічної освіти на базі Office 365 може мати такий вигляд (рис. 4.7)³.

Головною особливістю Office 365 є робота з віддаленим диском Drive. Drive забезпечує збереження останньої версії файлу та завжди синхронізує його з будь-яким пристроєм, за допомогою якого відбувається редагування файлу: за допомогою ноутбука, планшет чи смартфона.

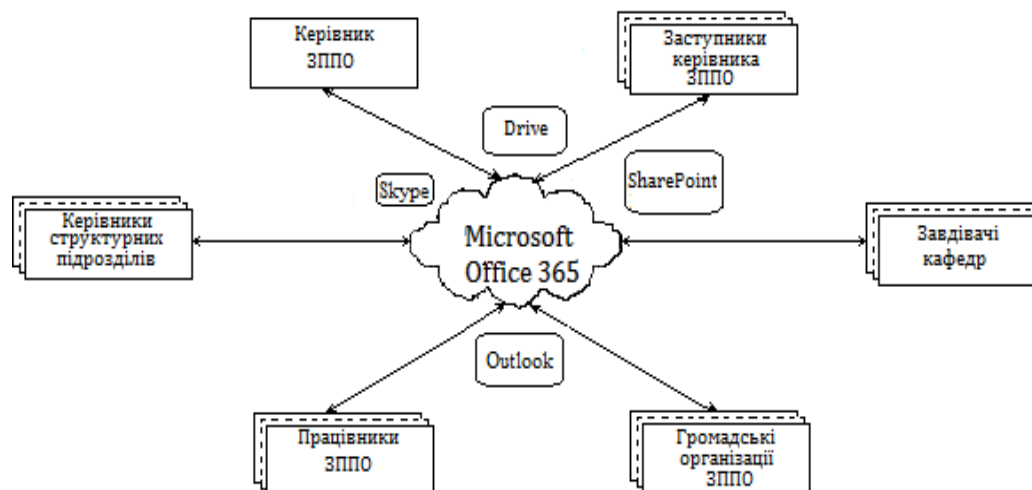


Рис. 4.7. Схема побудови системи управління документообігом на базі Office 365 може мати такий вигляд

Використанням сервісів Office 365 для створення системи електронного документообігу на базі хмарних технологій, для забезпечення роботи керівного складу закладу післядипломної педагогічної освіти (далі — ЗППО) щодо ухвалення управлінського рішення забезпечується виконання таких управлінських завдань:

- планування діяльності й ефективне ухвалення управлінських рішень;
- організація діяльності посадових осіб управління ЗППО;
- ефективна робота з інформацією, управління кореспонденцією;
- проведення онлайн-нарад, удосконалення спілкування з оточенням;
- управління потоком управлінських документів;
- ефективне проведення нарад з визначенням їх тривалості.

Підвищення ефективності управлінського рішення через оптимізацію часу на опрацювання документів має важливе значення для вчасного виконання поставленого завдання, скорочення циклу ухвалення рішення, своєчасного реагування на управлінську інформацію, своєчасне та швидке внесення коректив в ухвалені рішення, швидке доведення завдань виконавцям. Оптимізація професійної діяльності управлінця і раціональне використання часового ресурсу надзвичайно важливі на стратегічному та пілотному рівнях, коли необхідно ухвалювати єдине правильне і своєчасне рішення.

На нашу думку, Microsoft Office 365 — універсальний офісний пакет, який забезпечує професійну роботу з документами й ефективну взаємодію всередині колективу. Обмінюватися інформацією і вирішувати будь-які питання стає простіше

³ Касьян С. П. Управління документообігом у закладах післядипломної педагогічної освіти на основі хмарних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / С. П. Касьян. — Киев, 2016. — 247 с.

завдяки наявності швидкого доступу до відеоконференцій, загальним новинним стрічкам і календарям, а також хмарного сховища і є у порівнянні з іншими продуктами найдоступнішим для ЗППО. Чимало кроків зроблено в системі вищої та післядипломної освіти щодо запровадження та використання новітніх інформаційних технологій та освітніх технологій. Але технології не стоять на місці та спонукають рухатись і розвиватись, застосовувати нові та вдосконалювати використання вже знайомих програмних продуктів.

Насамперед, це проявляється в одночасному та постійному використанні декількох різних пристроїв (комп'ютер, ноутбук, планшет, телефон тощо) для роботи з інформацією; є можливість у процесі навчання або роботи у навчальному закладі використовувати власні гаджети; і, найважливіше, що більшість готові виконувати роботу або навчатися незалежно від свого місця розташування (знаходячись навіть за межами навчальних закладів).

Виявляється, що така мобільність має свої переваги, що сприяє ефективному використанню часу та підвищенню результатів праці, а саме:

- електронні пристрої залишаються основними інструментами незалежно від встановленого розкладу (з 9:00 до 18:00) роботи або навчання, продуктивність їх використання зростає;
- працівники або учні мають можливість працювати у будь-якому місці та у будь-який час;
- викладачі та студенти мають можливість співпрацювати з колегами всього світу;
- мобільні пристрої, яким сьогодні надають перевагу більшість користувачів, стали продовженням можливостей персональних комп'ютерів під час розв'язання різноманітних задач.

С. Литвинова зазначає, що хмарні сервіси здатні забезпечити навчальну мобільність як для вчителя (педагога), так і для учня (студента) під час ефективного та безпечного досягнення дидактичних цілей⁴.

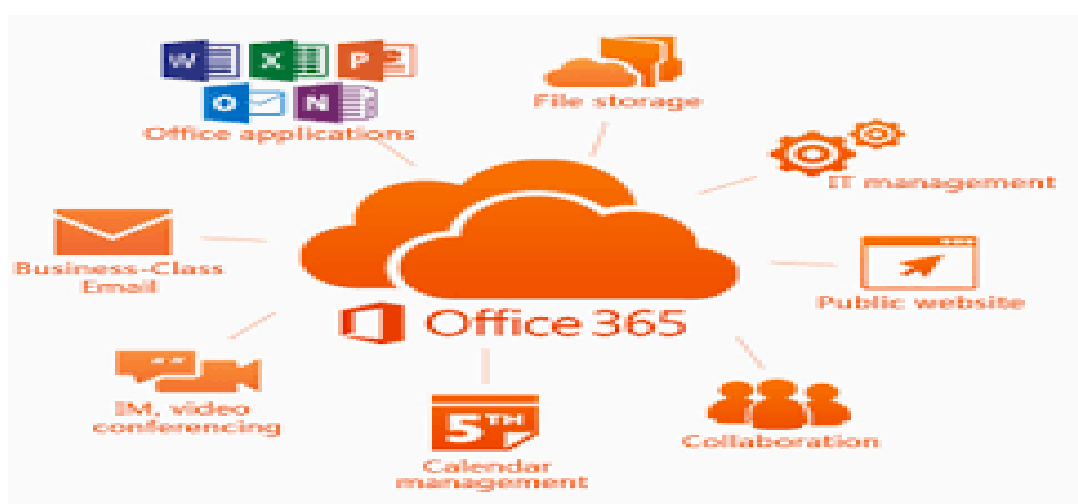


Рис. 4.8. Хмаро орієнтовні сервіси Office 365

⁴ Литвинова С. Г. Хмарні сервіси Office 365 : навч. посіб. / С. Г. Литвинова, О. М. Спірін, Л. П. Анікіна. — Київ : Компрінт, 2015. — 170 с. — С. 12.

Поява та розвиток хмарних обчислень і сервісів дали змогу переносити обчислювальні ресурси, програмне забезпечення та інформаційні ресурси на відділені Інтернет-сервери, а не зберігати великі обсяги інформації на власних комп'ютерах. Одним із прикладів хмаро орієнтованих сервісів є Office 365 (рис. 4.8), використання якого запроваджується в УМО.

Хмарні сервіси дають можливість використовувати різноманітні гаджети (ноутбуки, планшети, звичайні комп'ютери) і не залежать від типу операційної системи. Вони працюють в Linux, Windows та Android, Apple.

Розгортання єдиного інформаційного середовища закладу освіти на основі Office 365 уможлиблює створення віртуального простору із необмеженими можливостями для комунікації, співпраці й кооперації його працівників та організації освітнього процесу. Таке середовище суттєво полегшує й активізує роботу персоналу, забезпечує його мобільність, що, в свою чергу, створює сприятливі умови для планування й організації навчально-методичної роботи кафедри, як одного з структурних підрозділів. Воно доступне для всіх учасників освітнього процесу незалежно від засобів комунікації, часу активності, місця розташування й обсягу інформації (рис. 4.9).



Рис 4.9. Єдине інформаційне середовище кафедри

У єдиному інтегрованому середовищі Office 365 достатньо засобів для планування й організації ефективного простору для обміну думками і досвідом, а також навчання (Yammer, Outlook, Skype для бізнесу, блоги Delve, елементи сайтів SharePoint тощо).

Завдяки вдалому поєднанню функціонала набору Microsoft Office з онлайн-сервісами Microsoft, новий пакет Office 365 допоможе структурним підрозділам закладу освіти заощадити кошти та час, а також оптимізувати навантаження на ІТ-персонал: сервіси Office 365 зручні у процесі користування й адміністрування та відрізняються високим рівнем безпеки та надійності.

Кафедра відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ЦІППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» намагається використовувати

широкий спектр сервісів Office 365 для організації та планування навчально-методичної роботи (рис. 4.10).

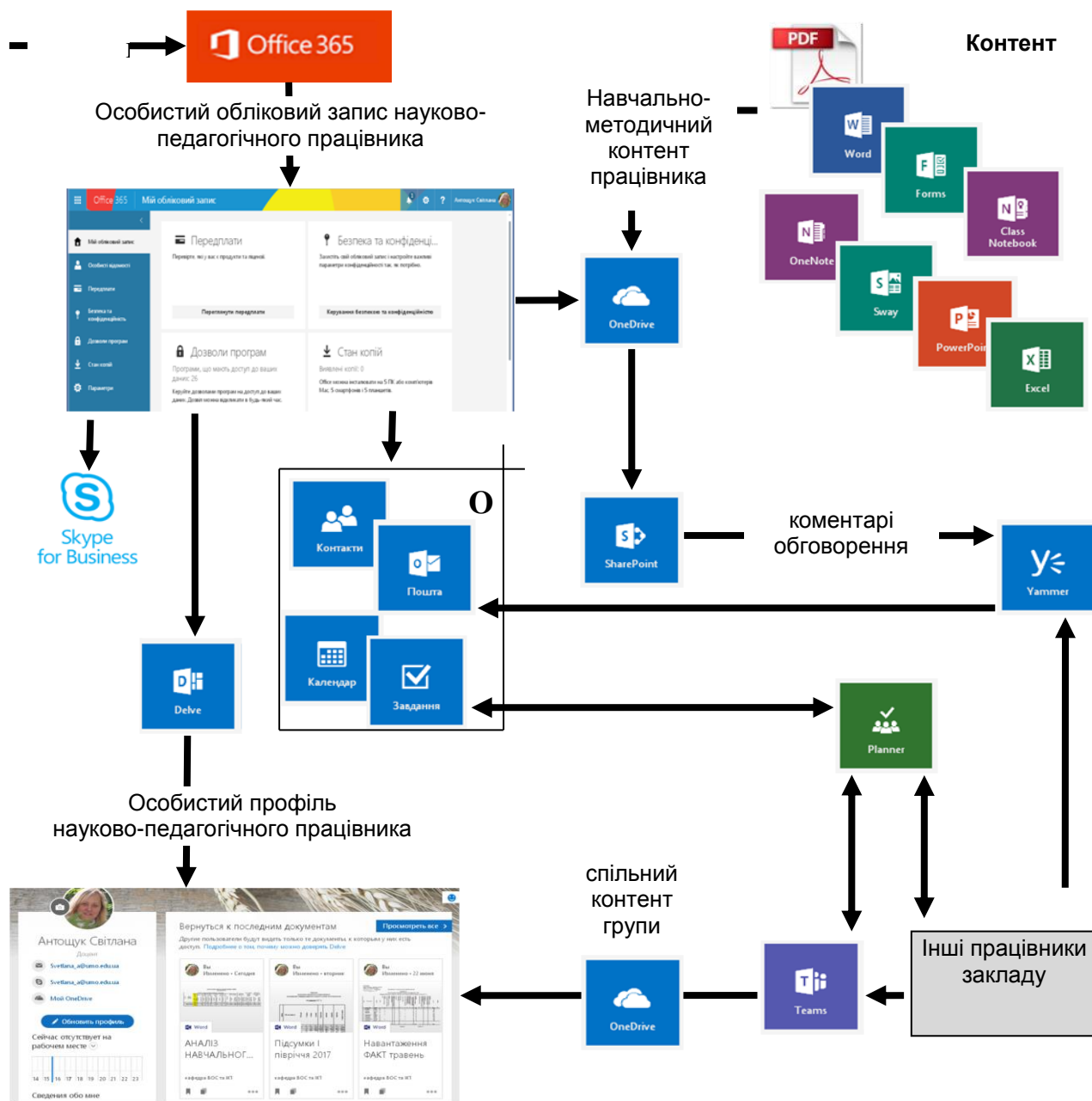


Рис. 4.10. Організація ефективного середовища для планування та організації навчально-методичної роботи

Наукова діяльність кафедри ВОСІКТ є підґрунтям науково обґрунтованої побудови освітнього процесу, запровадження досягнень світової педагогічної науки в освітній процес у системі післядипломної педагогічної освіти; розвитку вітчизняної педагогічної науки на основі підвищення її відкритості, застосування в освітній діяльності системи форм, методів, новітніх технологій відкритої освіти, що передбачає:

- дослідження проблем функціонування системи вищої освіти загалом і післядипломної освіти, зокрема;
- на основі широкого застосування в освітній діяльності сучасних педагогічних, інформаційних, комп'ютерних і Інтернет-технологій та засобів комунікації визначення обґрунтованого змісту освітнього процесу та навчально-методичної роботи закладів післядипломної освіти;
- урахування й інтерпретацію результатів сучасних наукових педагогічних досліджень і забезпечення їх адекватного відображення у програмах, навчальних планах підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти.

Експериментально-дослідна діяльність кафедри ВОСІКТ спрямована на виконання нових завдань, поставлених перед науково-педагогічними працівниками відповідно до стратегічних напрямів наукової діяльності УМО. Одним із них є розроблення концептуальних засад підготовки керівних і педагогічних кадрів освіти з метою оптимізації їхньої діяльності в умовах відкритого інформаційного суспільства та забезпечення професійного розвитку фахівців відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, роботодавців і ключових стейкхолдерів, а також задоволення освітніх потреб особистості споживача освітньої послуги.

Е-управління науковою роботою кафедри ВОСІКТ здійснюється за допомогою сервісів Microsoft Office 365 Yammer Outlook Sharepointe, е-бібліотеки «Наукова робота» віртуальної групи «Кафедри ВОСІКТ» (рис. 4.11).

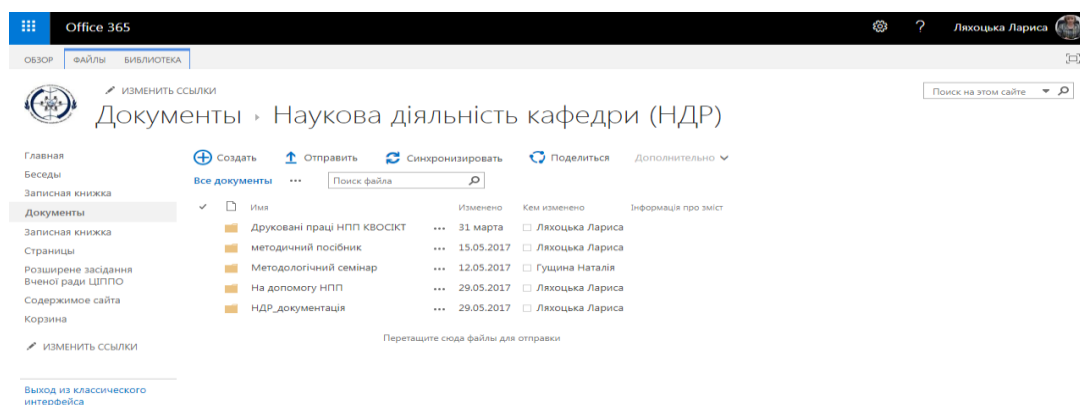


Рис. 4.11. Е-документообіг «Наукова діяльність кафедри ВОСІКТ»

Спільно з лабораторією систем відкритої освіти Українського відкритого університету післядипломної освіти ВГО «Консорціум закладів післядипломної освіти» науково-педагогічні працівники взяли участь у проведенні місцевого рівня локального педагогічного експерименту «Використання змішаної технології навчання в єдиному інформаційному середовищі на основі Office 365 при підвищенні кваліфікації слухачів у закладі післядипломної освіти» в рамках науково-дослідної роботи за темою «Теоретичні та методичні засади впровадження змішаного навчання в систему відкритої післядипломної педагогічної освіти», державний реєстраційний номер 0117U002382). Визначено експериментальні групи підвищення кваліфікації за змішаною технологією навчання (перевірено на практиці модель «Очна форма навчання з використанням технологій дистанційного навчання»): категорія «Керівні та педагогічні кадри ЗНЗ з проблеми «Організація дистанційного навчання у

загальноосвітньому навчальному закладі» (на базі Борзнянської РДА Чернігівської області) у складі 56 осіб (2 групи) (Наказ ректора ДВНЗ «УМО» від 24.03.2017 р. № 01-01/114). Розроблено та затверджено пакет нормативних і навчально-методичних документів (навчальні та навчально-тематичні плани, робочі програми онлайн-занять, спецкурсів, наочне та навчально-методичне забезпечення керованої самостійної роботи слухачів експериментальних груп). Підсумковою випускною роботою слухачів стало розроблення педагогічного проекту та його онлайн-захист.

Проведені експериментальні дослідження показали, що комплексне використання сервісів Office 365 в освітньому процесі змішаного навчання під час підвищення кваліфікації слухачів закладів післядипломної освіти привело до створення штучно побудованої системи, яка забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю викладачів та слухачів і використовує хмарні сервіси для ефективного, безпечного досягнення навчальних цілей, тобто хмаро орієнтованого навчального середовища.

Для успішного підвищення кваліфікації слухачів експериментальних груп (до складу яких увійшли керівники, вчителі, педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, методична служба смт Борзна та Борзнянського району Чернігівської області, усього — 56 осіб) надано доступ до таких сервісів: електронна пошта Outlook, електронний календар, текстовий редактор Word Online, електронні книги Excel Online, електронний записник OneNote, редактор презентацій PowerPoint Online, соціальна мережа Yammer. Завдяки низці методичних інструкцій усім слухачам, як учасникам освітнього процесу, під час активації облікового запису надано можливість працювати зі сторінки електронної пошти Outlook.

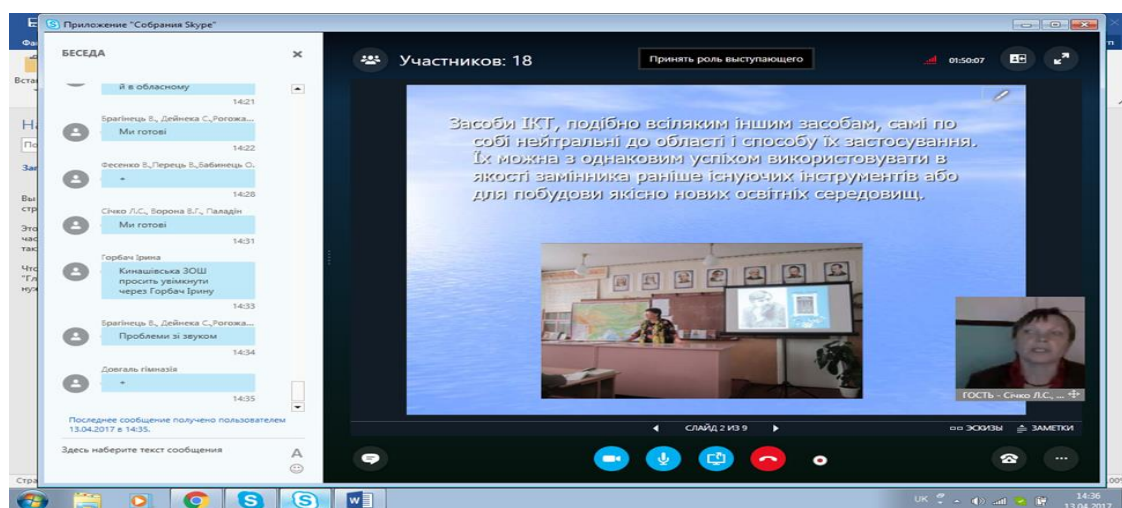


Рис. 4.12. Використання Skype для бізнеса під час проведення занять (наукових заходів)

Пошта «Outlook» – це засіб обміну електронними листами, де встановлено список усіх можливих контактів, що занесені до середовища «Office 365».

Також зі слухачами проведено інструктивно-методичне (очно) та практичне онлайн-заняття, де з екрану персонального комп'ютера викладача одразу надавались онлайн-інструкції та відпрацьовувались навички роботи слухачів із сервісами Office 365. Активність слухачів, яку вони проявляли, працюючи з сервісами Office 365

(спілкування в Yammer, відкриття папок з файлами та ознайомлення з навчально-методичним забезпеченням в е-бібліотеці групи, створення власного портфолію з підготовки випускної роботи – педагогічного проекту, завантаження на персональний комп'ютер та робота з сервісом Skype для бізнесу) у хмаро орієнтованому навчальному середовищі, куратори-тьютори відзначали рейтинговою оцінкою. Використовуючи сервіс Forms слухачам надавалася можливість перевірити свої знання та ІКТ-компетентності, виконавці тести та давши відповіді на питання анкети.

Захист педагогічних проектів слухачів проведено по групах через сервіс Skype для бізнесу. Нижче надаємо скріншоти з онлайн захисту педагогічних проектів слухачів категорії «Керівні та педагогічні кадри ЗНЗ із проблеми «Організація дистанційного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі» (на базі Борзнянської РДА Чернігівської області).

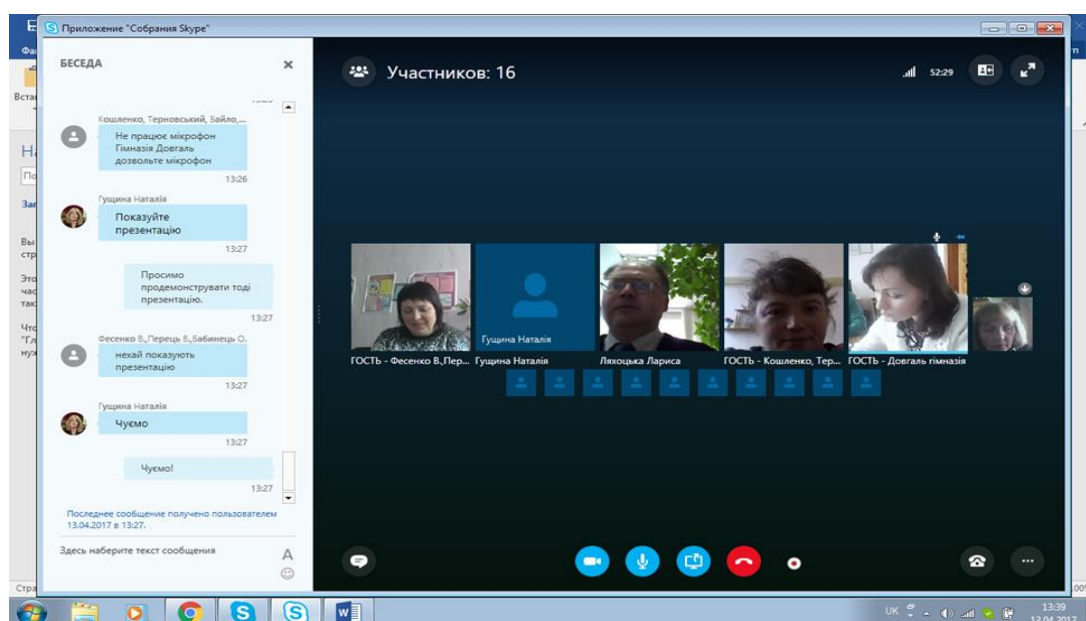


Рис. 4.13. Онлайн-захист педагогічних проектів слухачів

Таким чином, науково-педагогічні працівники кафедри ВОСІКТ і слухачі курсів підвищення кваліфікації категорії «Керівні та педагогічні кадри ЗНЗ із проблеми «Організація дистанційного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі» (на базі Борзнянської РДА Чернігівської області) сьогодні першими кроками через інноваційний інформаційно-комунікаційний простір Microsoft Office 365 прокладають стежку своїм колегам Нової української школи XXI ст.

Отже, реорганізація структури (посилення новими технічними структурними підрозділами, інженерно-технічними кадрами, матеріально-технічне оснащення аудиторного фонду), удосконалення цифрової компетентності керівників структурних підрозділів, педагогічних, науково-педагогічних працівників закладу освіти відповідно до вимог цифрового суспільства — усе це сприяє його переходу до статусу електронного університету — інноваційного закладу із сучасними умовами, які сприяють розвитку у здобувача освіти здібностей самостійно розв'язувати освітні проблеми у динамічному режимі.

РОЗДІЛ 5

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

5.1. Ринок освітніх послуг та сервісна логістика в освіті

Освіта є соціально-культурним феноменом у глобальному середовищі. Це багатоаспектний процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей. Зміст освіти, зумовлений спадщиною культури і науки, також черпається із життя і практики людини. Тому освіта перетворюється на необхідний і важливий фактор розвитку як окремих сфер (економіки, політики, культури), так і всього суспільства.

Проблема модернізації професійної освіти сьогодні полягає в тому, що поставлені цілі не забезпечуються працездатним механізмом їх реалізації. Ідеться про науку керування змістом, якістю й ефективністю освіти. Найважливішим завданням освітньої системи сьогодні є формування нового підходу, в якому виражено такі потреби: активна пізнавальна діяльність тих, кого навчають, партнерські стосунки між викладачами і тими, кого навчають, індивідуальний підхід до навчання — розкриття пізнавальних потенціалів особистості завдяки використанню резервів, закладених природою. Якість освіти, як система достовірних знань про процеси освіти (управління, організації, зв'язки, проектування, програмування, переорганізації тощо), потребує введення логістики, як одного з найбільш успішних механізмів управління, що дають змогу синхронізувати діяльність елементів педагогічної системи освітньої установи і знизити ризик неефективного використання освітніх ресурсів. Упровадження ринкових відносин у систему освіти закладає передумови для розвитку маркетингової діяльності в цій сфері, потребує внесення до наукового аналізу ринку освіти поняття соціальної послуги у сфері освіти або освітньої (науково-освітньої) послуги.

Освітня послуга, як обсяг навчальної і наукової інформації, що трансформується в процесі навчання в певну суму знань для задоволення потреб фізичних та юридичних осіб у загальноосвітній, професійно-кваліфікаційній підготовці, перепідготовці, навчанні впродовж усього життя, характеризується такими особливостями: невідчутністю, невіддільністю від закладу освіти, непостійністю якості, недовговічністю, відсутністю права на володіння нею тощо. В умовах глобалізації бізнесу та постійної трансформації суспільства, що потребує швидкого оновлення знань, методологія логістики розширюється, з'являються її нові прояви. Проникнення логістики в нові сфери управління свідчить про логістизацію економіки для оптимізування суспільно-економічних взаємозв'язків.

Створення складної, ієрархічно впорядкованої системи інформаційно-освітнього простору є неможливим без використання здобутків нової перспективної науки — педагогічної логістики. Логістика як новий особливий вид складної діяльності, зародилася в негуманітарній сфері суспільної практики — у сфері виробництва і просування на ринок товарів. Початок її інституційного оформлення відносять до 1950-х р. спочатку у США, а потім і в Західній Європі. Нині логістику визначають як особливу сферу діяльності, що має самостійне значення, свої специфічні об'єкт, мету, функції, методи і термінологічну систему.

Поняття «педагогічна логістика» (англ. *educational logistics*) — є під дисципліною та елементом понятійного апарату загальної логістики. Педагогічна логістика займається менеджментом педагогічних потоків, що базуються на принципах логістики

(«*just-in-time*» — «точно в час») і принципу простоти реальних систем Е. Голдратта (Eliyahu M. Goldratt)¹.

Педагогічна логістика дає змогу вперше синхронізувати педагогічну систему, наблизити її за рівнем управління до економічних систем. Це надасть можливість знизити ризик неефективного використання коштів на розвиток і освіту, збільшивши приплив капіталу в цю сферу. Розглядаючи педагогічну логістику як дисципліну, слід спиратися на якісні показники розвитку освіти.

Найважливішим завданням освітньої системи сьогодні є формування нового підходу, в якому виражено такі потреби: активна пізнавальна діяльність тих, кого навчають, партнерські стосунки між викладачами і тими, кого навчають, індивідуальний підхід до навчання — розкриття пізнавальних потенціалів особистості шляхом використання резервів, закладених природою.

Екстраполювання принципів і функцій логістики на педагогічний процес закладу освіти уможливорює перехід від використання відомих механізмів управління (планування і контролю) до створення та запровадження в процес управлінського циклу, що визначає ефективність функціонування системи управління навчально-виробничо-виховною роботою, структурно-функціональних зв'язків між суб'єктом та об'єктом управління; методів організації педагогічного процесу, що мають усі суб'єкти управління (керівників, викладачів, учнів, роботодавців), організації взаємодії дидактичної, методичної, виховної, інформаційної та матеріально-технічної підсистем.

Педагогічна логістика закладу освіти — це інтегральний вид діяльності, який передбачає комплекс організаційних і структурно-функціональних заходів «освітнього інжинірингу» (Житнов, 2014)².

Педагогічна логістика має сприйматися як механізм ефективного управління, ідея, технологія, спрямована на підвищення якості освітнього процесу. Педагогічна логістика покликана більш ефективно організувати і вибудувати навчальний процес, з її допомогою буде можна відповісти на основні освітні виклики, з якими стикаються ланки великого освітнього ланцюжка.

Дослідження проблеми ефективного застосування педагогічної логістики в Україні не знайшло адекватного відображення у працях учених та практиків, відповідно її суть, методологія та інструментарій чітко не окреслено.

Окремі праці розкривають сутність сучасної логістики як нового способу мислення, ключа до успіху в житті та бізнесі, нової стратегії, нового ефективного науково-практичного напрямку управління (Мельник, 2015)³, (Воловик, 2016)⁴, (Руда, 2012)⁵.

Методами логістики є способи, що допомагають впливати на об'єкт управління так, щоб логістичні завдання підприємства було виконано результативно, з досягненням максимального ефекту. До основних груп методів логістики належать: системного

¹ Голдратт Э. М. Цель: процесс непрерывного совершенствования / Э. М. Голдратт, Дж. Кокс. — М.: Альпина Диджитал. 2007. — 33 с.

² Житнов Е. А. Педагогическая логистика в управлении физическим воспитанием обучающихся средних специальных учебных заведений технического профиля: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Е. А. Житнов; ГЦОЛИФК. — М., 2014. — 199 с.

³ Мельник Ю. Б. Возможности педагогической логистики и новые нейробиологические подходы / Ю. Б. Мельник, Ю. О. Прокопенко, А. В. Стадник // Актуальные вопросы образования и науки: сб. науч. ст.: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Харків, 10–11 листоп. 2015 р.). — Харків, 2015. — С. 127–130.

⁴ Воловик В. Логістичний підхід в управлінні освітою / В. Воловик // Актуальні проблеми державного управління. — 2016. — № 4(68). — С. 60–66.

⁵ Руда М. В. Перспективи впровадження освітньої логістики в Україні / М. В. Руда // Збірник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». — Львів: Видав. Львів. політехніки, 2012. — С. 71–77.

аналізу; кібернетики; економіко-математичного моделювання; дослідження операцій; прогностичний (Ларіна, 2011)⁶; організаційно-управлінський.

Завдяки кожному з цих методів можна прогнозувати параметри матеріальних потоків, формувати гнучкі системи управління рухом товарів та інших цінностей, оптимізувати запаси товарів і продуктів на складах, виконувати інші завдання.

Застосування організаційно-управлінських методів педагогічної логістики у сфері професійної освіти може допомогти підвищити ефективність використання матеріальних, інформаційних, кадрових ресурсів, а також створити інформаційно-освітнє середовище в масштабах регіональної системи освіти.

Заклад освіти (далі — ЗО), як інституційне освітнє середовище, розбудовується з освітніх ресурсів — матеріальних та соціальних цінностей, які належать суб'єктам освітньої діяльності й які вони спрямовують (інвестують) в освітній процес. Сміслові значення поняття «інституція» — це «установа, заклад або частина, підрозділ установи, закладу».

Передумовою ефективного функціонування ЗО в умовах суспільної турбулентності є його постійний інституційний розвиток, що базується на професійному розвитку керівних та педагогічних кадрів навчального закладу, організаційному розвитку ЗО як відкритої соціальної системи. Освітні інституції існують у вигляді навчальних закладів, установ освіти, їх підрозділів (частин) чи їх об'єднань.

Основні функції освітньої інституції полягають у тому, щоб сформувати стаціонарне, тобто впродовж певного часу, незмінне за якісними та кількісними показниками інституційне освітнє середовище й забезпечити його активність у певному напрямі — здійснювати цілеспрямований вплив на учня. Для цього активізуються окремі потенційні можливості, нейтральні за своєю природою матеріальні та соціальні цінності, які оточують суб'єкти освітньої діяльності або якими ті володіють. Цінностям надається статус освітніх ресурсів завдяки освітнім технологіям їх використовують в освітньому процесі для одержання результатів освітньої діяльності. У подальшому під освітньою інституцією розуміємо історично сформований суспільний інструмент для створення у просторі освітніх ресурсів інституційного освітнього середовища (далі — ІОС), здатного забезпечити одержання тієї чи іншої освітньої послуги (послуг) чи виконання наперед визначеної функції (функцій).

Інтерес до феномену інституційного освітнього середовища зумовлений його значенням як чинника управління розвитком ЗО, який складається з тих наукових прогнозів і досліджень, які розглядають ІОС як джерело розвитку навчального закладу і як умову якісної професійної освіти. Ідея інституційного освітнього середовища в управлінні ЗО є ключовою. Це така побудова освітнього простору, коли інституційне освітнє середовище розглядається як сукупність змістовних процесів управлінської та професійно-освітньої діяльності суб'єктів. Теоретичне обґрунтування вимог інституційного освітнього середовищного підходу до управління розвитком ЗО здійснюється за допомогою діагностики, проектування і перетворення руйнівних можливостей середовища (кризових явищ економіки, збільшення попиту на кваліфіковані робітничі кадри, підвищених вимог роботодавців до якості професійної освіти) та збереження функціонування закладу освіти.

Проектування інституційного освітнього середовища уявляємо як аналіз (діагностику) і створення освітніх ситуацій, в яких вибудовуються якісні зв'язки між

⁶ Ларіна Р. Р. Моделі і методи логістичного управління суб'єктами господарювання й економікою регіону : монографія / Р. Р. Ларіна, О. Г. Череп, І. Ю. Грішин, А. О. Ілаєва. — Сімферополь : АРІАЛ, 2011. — 234 с.

суб'єктами середовища (соціальними партнерами, залучення роботодавців у процес підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів, оновлення навчально-матеріальної бази та змісту професійної освіти, якості надання освітніх послуг, забезпечення конкурентоспроможності ЗО на регіональному ринку праці тощо).

Отже, управління здійснюється за допомогою взаємодії і має м'який, ненасильницький характер. Спрямоване управління на перетворення середовищ інституційного освітнього простору і є особливою діяльністю. Тому найважливішими завданнями управління є вдосконалення системи та підвищення якості інформаційного забезпечення, своєчасне ухвалення правильних управлінських рішень; створення ефективною системи управління якістю освіти, статистики та моніторингу; освоєння управлінськими кадрами сучасних технологій тощо.

Управлінські дії передбачають перманентну зміну (перетворення), деяку плинність і перехід ситуації з однієї якості в ситуацію іншої якості. Це означає, що інституційне освітнє середовище, як засіб та умова розвитку, визначає характер управлінських дій. Інтеграція позитивних можливостей управлінських ситуацій щодо перетворення інституційного освітнього середовища сприяє створенню професійно-освітнього простору ЗО у регіоні.

Поняття «регіональний освітній простір» можна розглядати у двох площинах: як середовище, територію, у межах якої діють єдині, узгоджені правила інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї й оригінальні технології.

Механізм формування управлінського освітнього простору ЗО складається з двох елементів: статичного (визначення етапів організаційно-управлінської діяльності) та динамічного (моделювання організаційної структури управління розвитком ЗО). Складовими цієї системи можуть бути такі компоненти: інфраструктура, кадровий потенціал, управлінська культура та моніторинг управлінської діяльності.

Усі компоненти системи взаємопов'язані, взаємозумовлені. Зазначені складові тільки в єдності творять цілісну систему, чітке функціонування якої здатне породжувати нову якість у вигляді нових ідей та досвіду. Водночас важливою умовою їх реалізації є створення механізму функціонування цілісної системоутворювальної діяльності, яка забезпечить якість інноваційної продукції.

Практика формування інституційного освітнього середовища визначається такими факторами: раптовість, актуальність, невизначеність, новизна, нестандартність, екстремальність професійно-управлінської праці.

Виходячи з перерахованих факторів, можна виділити провідні компоненти у змісті управління розвитком ЗО: мотиваційний; пізнавальний; функціонально-діяльний.

Середовищний підхід — це теорія і технологія опосередкованого управління (через середовище) процесами формування та розвитку особистості індивідуума. В інструментальному сенсі він є системою дій суб'єкта управління з середовищем, спрямованих на перетворення її на засіб діагностики, проектування та продукування управлінського результату.

Для педагогічної теорії і практики важливо віднайти такий механізм реформування (перетворення, змінювання, модернізації, оновлення) освітніх систем, який одночасно є їх природним розвитком (саморозвитком), забезпечуючи досягнення наперед визначених цілей обраним способом упродовж визначеного періоду. Теорія і практика освітнього менеджменту в сучасних умовах модернізації управління розвитком ЗО перетворилася на рушійну силу освітнього процесу, стала фактором якості

вітчизняної професійної освіти в період її входження в єдиний європейський та світовий простір.

Головними викликами, що впливають на визначення змісту управління, є: успішність здобувачів освіти у навчанні й готовність до продовження освіти; збереження здоров'я і готовність до здорового способу життя; соціальна адаптація та позитивна взаємодія з навколишнім середовищем; створення соціокультурного освітнього середовища для ймовірного перебігу процесу формування у школярів громадянськості і патріотизму, людського й особистісного гідності і культури міжнаціональних відносин; забезпечення життєдіяльності педагогічних кадрів.

Ринок освітніх послуг в Україні викликає дедалі більший інтерес з боку дослідників, зокрема логістиків. Це не дивно, адже стратегія розвитку освіти в Україні на 2020 р. передбачає інтеграцію в європейський та світовий освітній простір, підвищення якості освітніх послуг та якості освіти, забезпечення рівного доступу до якісної освіти громадянами, соціальний статус та захист учасників освітнього процесу. Успіх цієї стратегії можливий лише за умови ефективної структури управління самою системою освіти, координації функціонування всіх структурних елементів механізму освітньої діяльності, поєднання структурних ланок, пошуку оптимального співвідношення між централізацією та децентралізацією функцій влади.

Метод логістики в педагогіці, націлений на проектування інформаційного освітнього середовища, характеризується специфікою взаємозв'язків логістичних потоків із принципами професійної педагогіки й особливостями цього інформаційного середовища. Ця специфіка полягає в тому, що провідним логістичним ланцюгом в інформаційно-освітньому середовищі є інформаційний, який керує всіма іншими потоками з урахуванням принципів сучасної професійної педагогіки.

Педагогічна логістика, що керує потоками, пропонує набір функцій, механізмів та алгоритмів, що дають змогу проводити оцінювання ефективності процедур модернізації для вдосконалювання професійної підготовки, враховувати динаміку кваліфікаційних характеристик випускника і вимог роботодавців до кваліфікованого фахівця. Водночас педагогічна логістика виробляє баланс матеріальних і нематеріальних чинників інформаційно-освітнього простору й потреб професійної освіти.

До функцій логістики належать: визначення й аналіз потреб у матеріальних ресурсах; аналіз ринків, на яких діє підприємство і прогнозування поведінки інших дійових осіб цих ринків; опрацювання даних, що стосується замовлень і потреб клієнтури. Перераховані функції логістики полягають у координації попиту й пропозиції. У цьому розумінні маркетинг і логістика тісно пов'язані, а стверджувальна формула «Маркетинг формує попит, а логістика його реалізує» має вагомий підставу. Отже, логістика займається «стиківкою» двох сфер: попитом, який формує ринок, і висуненням організацією (у нашому випадку —закладом освіти) пропозиції, що базується на відповідній інформації. Отже, сучасне інформаційно-освітнє середовище 30 є потужним засобом автоматизації й інтеграції всіх видів його діяльності. Його створення сприяє принциповим позитивним зрушенням щодо ефективності й якості підготовки кваліфікованих фахівців.

Основними об'єктами дослідження в логістиці є логістичні витрати, інформаційний потік, логістична система, логістична функція, логістичний ланцюг, логістичні операції, матеріальний потік тощо.

Логістичні системи широко застосовуються в практиці діяльності підприємств і є одним з найважливіших понять у логістиці. Поняття логістичної системи трактується

двоєко: з теоретичного і економічного погляду. Найпоширенішим визначенням логістичної системи на основі загальної теорії систем і кібернетики є таке.

Логістична система — адаптивна система зі зворотним зв'язком, що виконує ті логістичні функції і логістичні операції, яка складається, як правило, з кількох підсистем і має розвинені зв'язки із зовнішнім середовищем.

На практиці адаптивне управління вимагає високого рівня організації і зустрічається достатньо рідко. Крім того, управління об'єктами в реальних логістичних системах може бути побудовано на різних принципах загальної теорії управління.

Адаптивна система (система, яку пристосовують) — система, що зберігає працездатність при непередбачуваних змінах властивостей керованого об'єкта, цілей управління або навколишнього середовища шляхом зміни алгоритму функціонування або пошуку оптимальних станів. У більшості систем автоматичного управління передбачено можливість пристосовуватися (у певних межах) до умов функціонування, що змінюються.

У літературі робляться спроби дати узагальнене визначення логістичної системи з економічного погляду (Хлищун, 2009)⁷.

Логістична система — це складна організаційно завершена економічна система, що складається із взаємозв'язаних в єдиному процесі управління матеріальних і супутніх їм потоків елементів-ланок. Їх сукупність (елементів-ланок), межі й завдання функціонування об'єднано внутрішніми й зовнішніми цілями організації підприємства.

Логістичні системи відрізняються одна від одної структурою, розмірами підприємства, функціями, складським господарством, стратегією їх розвитку й іншими елементами. Логістичні системи мають багато ланок, функцій і випробовують дію чинників зовнішнього середовища. Їм властиві ієрархічність, цілісність і структурованість. Як логістичні системи можна розглядати промислове підприємство, торгове підприємство, інфраструктуру економіки країни або групи країн.

Основною метою логістичної системи є доставка товарів у потрібних кількості й асортименті, максимально готовими до виробничого або особистого споживання в місці («потрібний товар у потрібний час і в потрібному місці»), що вимагається споживачем, при заданому рівні логістичних витрат. Як елементи-ланки виступають підприємства-постачальники матеріальних ресурсів, виробничі підприємства й їх підрозділи, збутові, посередницькі організації, транспортні й експедиційні підприємства, біржі, банки, підприємства інформаційно-комп'ютерного сервісу. Більшість ланок логістичної системи є синтезом суб'єктів та об'єктів управління зі своїми критеріями оптимізації функціонування, що значно ускладнює управління в логістичній системі. Логістичні системи діляться на дві групи: мікрологістичні і макрологістичні. Відповідно існують поняття «мікрологістика» і «макрологістика»⁸.

Застосування логістичного підходу в освіті дає змогу визначити яким способом той, який інтегрує всі елементи освітньої системи що чітко функціонує механізм, сукупність інформаційних і супутніх їм матеріальних поточкових процесів. Стосовно освітньої системи, то інформаційні потоки поділяються на внутрішні, що циркулюють безпосередньо у закладі освіти, і зовнішні, що виходять за межі ЗО, але перебувають у сфері його впливу. Відповідно, за логістичним підходом, гармонізація інтересів учасників цих інформаційних поточкових процесів — внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів —

⁷ <http://www.economy.nayka.com.ua/?n=3&y=2009>

⁸ Логістика : курс лекцій / уклад. : О. А. Біловодська, О. О. Суярова. — Суми : Вид-во СумДУ, 2010. — 113 с.

повинна ґрунтуватися на логістичних принципах творчого підходу і компромісу (Воловик, 2016)⁹.

Створення ефективного механізму циркуляції потоків інформації про структуру та якість підготовки кваліфікованих кадрів у межах логістичної освітньої системи надають можливість підвищити ефективність їх використання, посилити якість і значущість професійної освіти та самоосвіти.

Розглянемо формування системи управління розвитком ЗО на прикладі діяльності закладу професійної освіти (далі — ЗПО), що передбачає розроблення внутрішніх і зовнішніх механізмів, спрямованих на підвищення ефективності його функціонування, особливостях надання освітніх послуг.

Технологічна підсистема містить у собі сукупність технологічних рішень для виявлення, зберігання, передачі, структуризації, опрацювання, перетворення і поширення знань. Мотиваційна підсистема характеризується мотивацією накопичування та обміну знаннями співробітників, контрагентів зовнішнього середовища. Організаційна підсистема містить у собі сукупність організаційних прийомів, заходів з організації процесу трансформації індивідуальних знань в організаційні та створення інтелектуальних активів організації.

У концептуальних засадах реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» (2017)¹⁰ робиться наголос на зміну ідеології змін у сфері професійної освіти і навчання, наголошується на тому, що вона має визначити консолідовану мету, завдання, шляхи розвитку та ключові компоненти.

Так, у розділі III. Якість професійної освіти розкриваються основні концепти, а саме:

3.1. Формування змісту професійної освіти на компетентнісній основі відповідно до потреб економіки, професійних стандартів, вимог Національної рамки кваліфікацій; упровадження внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості освіти.

3.2. Модернізація освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, прозорість, гнучкість і відкритість освітнього процесу для здобуття професійних кваліфікацій різними категоріями населення із урахуванням гендерної рівності.

3.3. Створення різнорівневої якісної системи підготовки педагогів професійної освіти, залучення до освітнього процесу висококваліфікованих працівників виробництва чи сфери послуг, запровадження мотиваційних механізмів стимулювання професійного розвитку педагогічного персоналу.

Велика увага приділяється формуванню єдиного простору професійної освіти і навчання для забезпечення мобільності освітнього процесу, можливості вибору власної освітньої траєкторії, використання варіативних форм навчання шляхом інтеграції освітніх процесів та освітніх програм у закладах освіти, незалежно від організаційно-правової форми та власності, формується єдиний освітній простір сфери професійної освіти та ринку праці.

Єдиний освітній простір — можливість безперервного здобування професійних кваліфікацій упродовж життя, поєднання навчання на виробництві, у закладах

⁹ Воловик В. Логістичний підхід в управлінні освітою / В. Воловик // Актуальні проблеми державного управління. — 2016. — № 4(68). — С. 60–66.

¹⁰ <https://mon.gov.ua/ua/news/suchasna-profesijna-osvita-yaka-stane-investiciyeyu-v-osobistist-u-mon-predstavili-viziyu-reformi-pto>

професійної та вищої освіти всіх типів та форм підпорядкування, визнання професійних кваліфікацій (рис. 5.1).



Рис. 5.1. Єдиний освітній простір професійної освіти і навчання

Ось чому складниками якісної професійної освіти є: вмотивований здобувач кваліфікацій; зміст освіти, що базується на професійних стандартах; сучасне освітнє середовище; інноваційний педагог; освітній процес, зорієнтований на результати навчання; визнання результатів навчання центрами оцінювання кваліфікацій.

Сучасне освітнє середовище — матеріально-технологічне, соціальне й фізично-просторове оточення (доступне, інноваційне, бізнес-орієнтоване, відкрите, інклюзивне, ціннісно спрямоване, розвивальне, мотивувальне), програми, технології й засоби навчання, розумний дизайн, що сприяють набуттю особою компетентностей професійної освіти впродовж життя (рис. 5.2).



Рис. 5.2. Складові професійної компетентності фахівця

Забезпечується перехід до системного запровадження ІКТ в усі види освітньої діяльності, створення онлайн-платформ із навчальними й методичними матеріалами

для здобувачів освіти і педагогів, використання електронних підручників, контент-бібліотек, смарт-комплексів, нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, соціальних професійних мереж. Створюються високотехнологічні навчально-практичні центри й лабораторії, започатковуються в освітньому процесі стартапи, симуляційні центри, освітньо-виробничі кластери.

Стимулюється інклюзивна професійна освіта та забезпечуються принципи гендерної рівності у процесі здобуття професійних кваліфікацій. Для здобувачів освіти із особливими потребами створюються відповідні умови, розробляються спеціальні освітні програми, проводяться корекційно-реабілітаційні заходи, забезпечується відповідний психолого-педагогічний супровід.

Забезпечити конкурентоспроможність ЗПО може організаційний механізм управління розвитком, під яким розуміємо сукупність структур, форм, методів, правил і процедур, що регламентують ухвалення рішень щодо розроблення й реалізації управлінських впливів, за допомогою яких здійснюється узгодження інтересів суб'єктів відносин в управлінні розвитком ЗПО.

Модель організаційного механізму управління конкурентоспроможністю ЗПО слід розглядати як механізм корпоративного управління, спрямована на вирішення проблем асиметрії інформації в системі корпоративного управління за рахунок забезпечення фінансової прозорості, підвищення рівня розкриття інформації тощо (рис. 5.3).

Організаційний механізм управління розвитком є основою формування в ЗПО системи забезпечення конкурентоспроможності, яка становить підсистему управління ЗО і спрямована на досягнення й утримання його конкурентних переваг, має організаційну структуру, процедури, процеси й ресурси, що створюють умови для її належного функціонування, а саме: забезпечення інформаційної підтримки процесу прийняття управлінського рішення; забезпечення надійності зберігання інформації, пошуку й можливостей, її структуризація; підтримка доступу в інформаційних мережах для користувачів до звітності; підтримка внутрішнього документообігу з управління; інформаційна підтримка реалізації управлінських заходів.

Виконання завдань інформаційної системи підтримки ухвалення рішень можливе у разі дотримання принципів релевантності, своєчасності, економічності, доступності, захищеності інформації. Забезпечуючи ефективність та оперативність рішень в управлінні ЗПО, слід забезпечити обґрунтованість управлінських рішень та демократичні механізми їх ухвалення.

Показники конкурентоспроможності освітніх послуг (частка участі на регіональному ринку освітніх послуг, кадрова забезпеченість, показники розвитку навчально-виробничої бази, розвиток матеріально-технічної бази, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, участь у науково-дослідницькій діяльності, міжнародна діяльність) передбачають урахування показників ринкової вартості ЗПО (показники рентабельності, ділової активності, ліквідності, економічної ефективності), які й зумовлюють рівень конкурентоспроможності ЗПО.

Серед факторів, що зумовили ефект розвитку ЗПО від упровадження організаційного механізму управління, слід відзначити: підвищення обґрунтованості ухвалених управлінських рішень різного рівня, спрямованих на збільшення ринкової вартості й забезпечення фінансової стійкості навчального закладу; зростання якості освітніх послуг, що надаються; підвищення керованості управлінського персоналу; посилення процедур внутрішнього фінансового контролю; реалізацію програми управління витратами; реалізацію програми зниження вартості позикового капіталу; автоматизацію управлінського обліку.

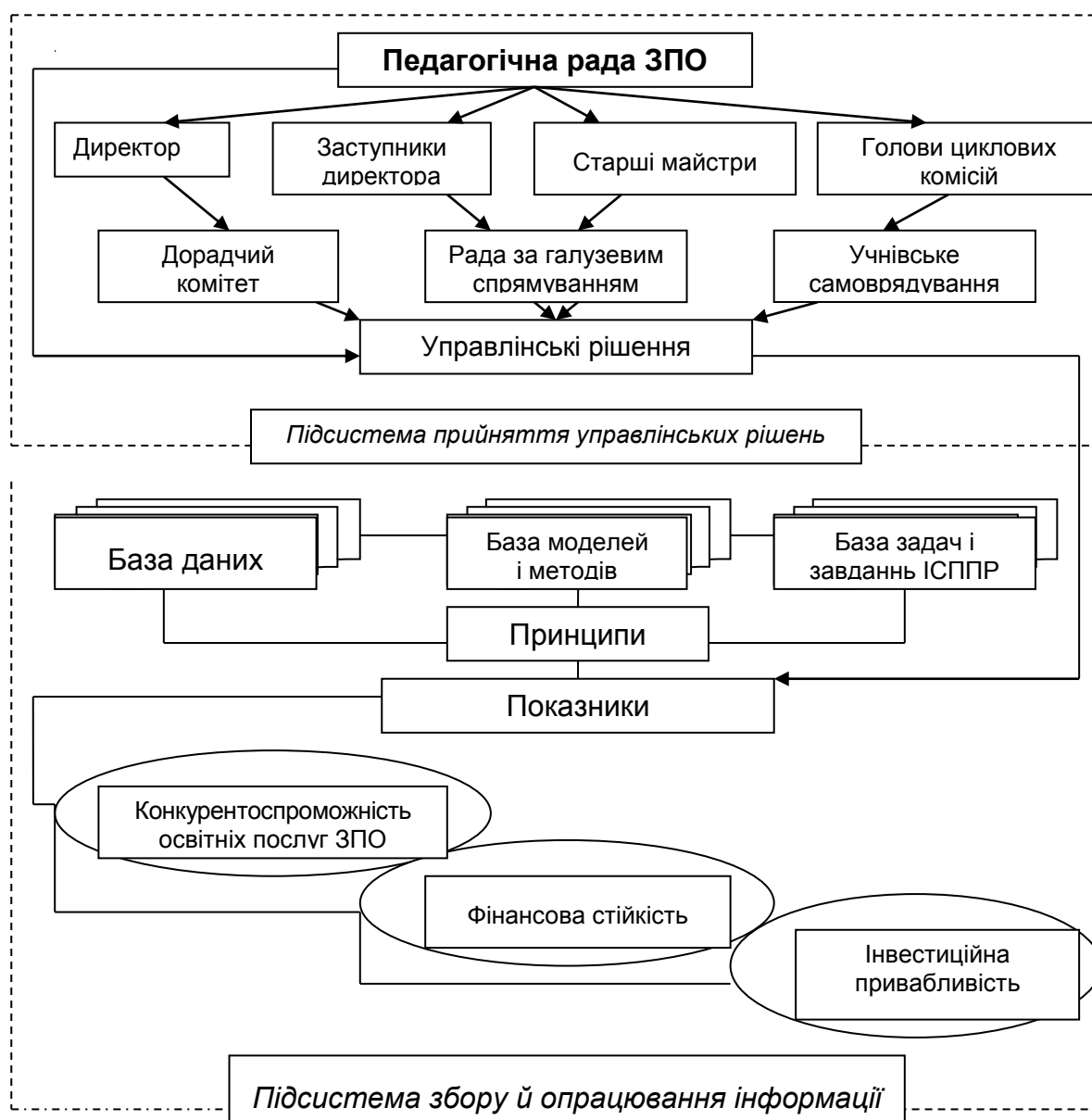


Рис. 5.3. Модель організаційного механізму управління конкурентоспроможністю закладу професійної освіти

Саме структура інформаційної системи підтримки ухвалення рішень в управлінні конкурентоспроможністю ЗПО дає змогу прискорити процес аналізу факторів конкурентоспроможності й забезпечити обґрунтованість управлінських рішень, що ухвалюються і в такий спосіб зменшити непродуктивні витрати, сприяє інтенсивному розвитку ЗПО. Отже, здійснення освітніх послуг є результатом соціально-педагогічних та організаційно-виробничих відносин між різними економічними суб'єктами — власниками факторів виробництва освітніх послуг (педагогічними колективами) і надає можливість розглядати ЗПО як об'єкти корпоративного управління

Виникає необхідність відповідної зміни методів управління розвитком ЗПО, пошуку адекватних економічних і фінансових інструментів, створення такої системи управління, яка забезпечить ефективні дії щодо збільшення й ефективного використання ресурсів

закладу освіти в умовах зростання конкуренції.

Запропонований організаційний механізм управління конкуренто-спроможністю ЗПО дає змогу підвищити ефективність рішень з управління конкурентними перевагами закладу освіти, а також, збільшити обсяги й якість реалізованих освітніх послуг.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти в аспекті її доступності є створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення. Реалізація зазначеного права чи принципу рівного доступу передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Принцип рівного доступу до якісної освіти буквально чи/та контекстно закріплено у нормах законодавства України

Освітня послуга — це продукт спільної праці викладачів та тих, хто навчається, який у процесі реалізації трансформується в робочу силу, якість якої залежить не тільки від сукупності отриманих послуг, а й від якості та кількості власної праці, витраченої у процесі споживання (Амеліна, 2013)¹¹. Освітні послуги розглядаються як важливі та самобутні економічні блага, які створюються педагогічними працівниками. На їх виробництво витрачається жива праця працівників освіти і матеріальні ресурси, що поставляються з промисловості й інших галузей. Тому освітні послуги також мають вартість. У цій якості вони стають товаром і можуть виступати об'єктом ринкових відносин.

Освітні послуги належать до дорогих товарів, що зумовлено рядом обставин: по-перше, вони виробляються висококваліфікованою науково-педагогічною працею із застосуванням сучасних навчально-лабораторних та інформаційно-комунікаційних ресурсів; по-друге, у них досить висока частка постійних витрат, особливо оплата праці (В. Александров, 2007)¹².

Так, у розвинутих країнах майже 70% загальної суми витрат у вищій освіті припадає на зарплату. Пояснюється це тим, що, незважаючи на збільшення кількості ресурсів, одним з головних факторів розвитку освіти, як і раніше, залишаються розумові здібності викладачів, їхній інтелект.

Спрямованість на перспективний розвиток сфери освітніх послуг передбачає формування специфічного ставлення до самих споживачів цих послуг як до активної частини процесу їх створення та подальшого надання. Формування конкурентної боротьби серед закладів освіти — характерне явище для сфери освітніх послуг. У наслідок цієї боротьби створюються стимули для розвитку системи професійної освіти в цілому; формується механізм відбору найбільш ефективних рішень; надаються можливості вільного вибору для всіх учасників економічних відносин. Згідно з ринковими законами, створюються умови для конкурентної боротьби між вузами за всіма напрямками їх діяльності. Здатність до конкурентної боротьби забезпечується рядом таких факторів (С. Мохначев, 2008)¹³: асортиментна політика пропонованих послуг; наявність освітньої послуги, що користується попитом; привабливі ціни; ефективні програми з реалізації послуги; додаткові послуги; рекламна діяльність.

Розглядаючи освітню послугу, що надається ЗО, як ринковий товар, маємо певні взаємини між установою та кінцевим споживачем. Однак існують відмінності у відносинах залежно від того, платними чи безкоштовними є послуги. Безкоштовна освіта характеризується наявністю посередника у вигляді держави між ЗО та здобувачем освіти.

¹¹ Амеліна І. В. Міжнародні економічні відносини / І. В. Амеліна, Т. Л. Попова, С. В. Владимиров. — Київ, 2013. — 256 с.

¹² Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. — 2007. — № 3. — С. 53–60.

¹³ Мохначев С. А. Современные тенденции института управления развитием конкурентоспособности / С. А. Мохначев // Маркетинг в России и за рубежом. — 2008. — № 1(63). — С. 67–71.

А в умовах платної освіти вибір того чи іншого ЗО зумовлений здебільшого ціною, а не якістю освіти. Тому однією з можливих оцінок може бути конкурентоспроможність. Під час вибору освітньої послуги необхідно розглянути її привабливість. Як критерій можна вибрати або показник внутрішньої корисності послуги, або оцінку споживчої цінності послуги (А. Голик, 2007)¹⁴.

Ринок освітніх послуг — це сфера обігу або система економічних відносин з приводу купівлі-продажу освітніх послуг. Для нього характерні три обов'язкові компоненти: покупець, продавець і товар. Кожен із них пов'язаний з категоріями попиту, пропозиції та ціни. За своєрідністю реалізованого товару цей ринок безпосередньо належить до ринку послуг, але тісно пов'язаний і взаємодіє з іншими видами ринку: робочої сили, інформації, товарів тощо. Вирішальну роль у забезпеченні якості освітніх послуг відіграють викладачі, які безпосередньо можуть відстежити реакцію споживчого ринку (здобувачів освіти), гнучко пристосовуватися до його запитів. Тому одним із важливих ресурсів забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг є підготовка і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, представники якого є також своєрідними маркетологами, оскільки сприяють збагаченню взаємин із покупцями освітніх послуг.

Особливості технології надання освітніх послуг пов'язані з підвищенням їх конкурентної диференціації, яка відбувається здебільшого за ціновим фактором, що спричиняє цінову конкуренцію. Альтернативами їй можуть бути: наділення наявних освітніх послуг елементами новаторства (підвищення кваліфікації випускників через кожні п'ять років за зниженими цінами, безоплатне забезпечення підручниками через систему Інтернет тощо); укомплектованість навчального закладу висококваліфікованими викладачами, які постійно підвищують свій освітній рівень; створення сучасних аудиторій, матеріально-технічної бази; більш досконала організація процесу навчання (можливість самостійного вивчення матеріалу і контролю за допомогою комп'ютера в інтерактивному режимі, використання комп'ютерних баз даних, кейс-стаді, тренінг, робота в малих групах, дистанційні форми навчання за допомогою інформаційно-комунікаційні мереж).

Так, наприклад, ДНЗ «Одеський Центр професійно-технічної освіти» пропонує підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітників із повним діапазоном кваліфікаційних розрядів та видачею свідоцтва державного зразка за 27 ліцензованими професіями, а також короткотермінові курси з вивчення новітніх технологій та найсучаснішого обладнання, навчання окремих видів робіт.

Створення цивілізованого ринку освітніх послуг в Україні та забезпечення конкурентоспроможності ЗПО потребує урахування впливу таких чинників: глобалізації; технологій; конкуренції.

На якість, а отже і на конкурентоспроможність ЗПО негативно впливає збереження багатьох рис радянської освітньої системи, які все ще притаманні вітчизняній системі професійної освіти і навчання: зацікавленість переважної більшості директорів ЗПО у збереженні наявного становища; технологічна та інформаційно-просвітницька незабезпеченість переходу до європейських стандартів професійної освіти; звичка і готовність населення використовувати усталені схеми відносин між споживачами та виробниками освітніх послуг (хабарі, знайомства тощо); неприйняття значною частиною викладацького складу ЗПО інноваційних методів і технологій у професійній освіті; не бажання системно підвищувати професійну й педагогічну кваліфікацію.

¹⁴ Голик А. Система внешних факторов конкурентоспособности университета / А. Голик // Высшее образование в России. — 2014. — № 7. — С. 131–135.

Під час оцінювання якості освітніх послуг послуговуються критеріями, запропонованими І. Амеліною¹⁵: доступність послуги, пов'язана з розташуванням ЗО поблизу місця проживання «покупця»; репутація закладу освіти; знання і досвід викладацького персоналу; надійність (належний рівень знань), безпека у навчанні (під час експериментів), культурний рівень викладацького персоналу (ввічливість, тактовність, увага); реакція на додаткові вимоги учнів, студентів, організацій-споживачів; рівень комунікації (функціонування електронних комунікаційних мереж, комунікабельність викладачів); естетика приміщень (зовнішній вигляд працівників, обладнання аудиторій). Якість освітніх послуг є основою успішної діяльності навчальних закладів. Довгострокова ринкова успішність ЗПО із надання освітніх послуг залежить від своєчасного оновлення і нарощування їх ресурсного забезпечення. Це завдання стосується не тільки оперативного рівня управлінської діяльності керівництва ЗПО, а, насамперед, тактичних і стратегічних управлінських рішень.

Упродовж останніх десятиліть престижність професійної освіти в суспільстві поступово знижувалася через відсутність інвестицій у модернізацію; невідповідність між попитом і пропозицією, якістю підготовки кадрів і потребами ринку праці у професійних кваліфікаціях; недосконалість системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування молоді і дорослих.

Кризові явища у професійній освіті посилюються глобальними проблемами та викликами сучасності: демографічний спад як в Україні, так і в усьому світі, сплеск робочої міграції, високі соціальні запити молоді щодо привабливості робочого місця, доступність здобуття освіти за кордоном, зростання впливу соціальних мереж на вибір фаху занять та стилю життя.

Діана Лорільяр підкреслює, «...ми декілька років живемо у новому тисячолітті, але заледве наблизилися до мети — створення вчительської спільноти, здатної до впорядкування досвіду та неймовірно швидкого зростання. Куди б ми не поглянули, ми бачимо, що освіту потрібно вдосконалювати. Проблема якості є таким самим випробуванням, як і проблема масштабності. Невід'ємною складовою системи відкритої освіти неодмінно має стати відкрите викладання. Спільнота викладачів потребуватиме інструментарію та середовища побудови навчального процесу, які б дали змогу розвивати нові методи, доступні в межах цифрових технологій; вона повинна буде використовувати доступні освітні ресурси та поширювати якісну освіту» (Д. Лорільяр, 2008)¹⁶.

Розвиток сфери освітніх послуг створює можливості для формування сприятливих взаємин із споживачами освітніх послуг, сприяє закріпленню позитивного іміджу навчального закладу для залучення потенційних клієнтів.

5.2. Маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості надання освітніх послуг

Забезпечення якості надання освітніх послуг в закладі освіти на сьогодні є найактуальнішим питанням. Це пов'язано із тим, що умови, в яких функціонують та розвиваються заклади освіти – це непрості умови ринкових відносин, в яких кожний

¹⁵ Амеліна І. В. Міжнародні економічні відносини / І. В. Амеліна, Т. Л. Попова, С. В. Владимиров. — Київ, 2013. — 256 с

¹⁶ Opening up education: the collective advancement of education through open technology, open Content, and open knowledge / edited by Tori Liyoshi and M. S. Vijay Kumar. MIT Press, 2008. — P. 256.

заклад повинен зайняти певне місце на ринку освітніх послуг. Розвиток закладу освіти в таких умовах відбувається через конкурентоспроможність і успішне позиціонування на ринку. Пріоритетним завданням в таких умовах стає формування у споживачів потреби в неперервності освіти, в постійному споживанні освітніх послуг для забезпечення навчання впродовж життя. Саме такий аспект має соціальне значення, бо саме це сприятиме розвитку суспільства взагалі й кожної особистості, зокрема, що забезпечить становлення освіти як соціальної цінності. Для цього необхідно визначити рівень забезпечення якості освіти у закладі освіти й створити її стандарт, що передбачає побудову відповідної моделі якості освіти у закладі. Модель (від лат. *modulus* – міра, аналог, зразок) – це опис об'єкта дослідження (предмета, явища або процесу) будь-якою формалізованою мовою, що складений із метою вивчення його властивостей. Модель може бути представлена у вигляді схеми, структури, знакової системи, відображення, макета, зображення та ін. Вважається, що модель – це копія оригіналу (об'єкта дослідження) для його пізнання та визначення умов і особливостей у використанні в повсякденному житті.

Розкриття сутності поняття «якість», «якість освіти», «якість надання освітніх послуг» присвячені праці таких авторів, як: С. Воровщиков, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, О. Ляшенко, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, В. Олійник, Е. Райхман, Н. Селезньова, Л. Сергєєвої, О. Суббето, Д. Тат'янченко та ін.

Питання якості надання освітніх послуг на основі вивчення попиту споживачів розкрито у працях В. Андрущенко, В. Александрова, Б. Гершунського, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Н. Клокар, В. Кременя, В. Лутая, В. Маслова, В. Олійника, З. Рябової, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан, М. Степка, Т. Сущенко, Є. Хрикова та ін.

Характеристика моделювання та технологія його застосування під час проведення наукових (зокрема маркетингово-моніторингових) досліджень розкрито в роботах Н. Аминова, А. Большукіної, Т. Борової, Л. Даниленко, О. Дахіна, Г. Єльнікової, Л. Лузан, В. Маслова, В. Монахова, В. Пікельної, Г. Полякової, О. Почуєвої, В. Ростовської, Р. Шеннона, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін. Кваліметричний підхід у педагогіці взагалі й під час організації та проведення моніторингових досліджень, зокрема, розкрито у роботах О. Ануфрієвої, Г. Дмитренка, І. Драч, Г. Єльнікової, О. Єльнікової, В. Камишина, О. Касьянової, В. Олійника, Л. Покроєвої, В. Приходька, З. Рябової та ін.

Маркетингові аспекти забезпечення якості надання освітніх послуг відображені в публікаціях Б. Братаніча, Н. Галетової, Л. Даниленко, С. Захаренкова, В. Зотова, М. Лукашенко, Г. Міщенко, Є. Оболенської, О. Панкрухина, З. Рябової, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан, П. Третьякова, М. Туберозової, Г. Федорова, Н. Шарай та ін.

Аналіз наукових джерел дає підставу для твердження, що серед науковців немає повної узгодженості щодо цього поняття. На підставі аналізу наукових джерел можна дійти висновку, що модель є спрощеним аналогом до об'єкта дослідження, відтворенням його властивостей в ідеальному вигляді¹. Це штучно створена копія об'єкта дослідження у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що відображає у простому вигляді його структуру, властивості та взаємозв'язки².

¹ Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / З. В. Рябова. — Київ : Пед. думка, 2013. — 268 с.

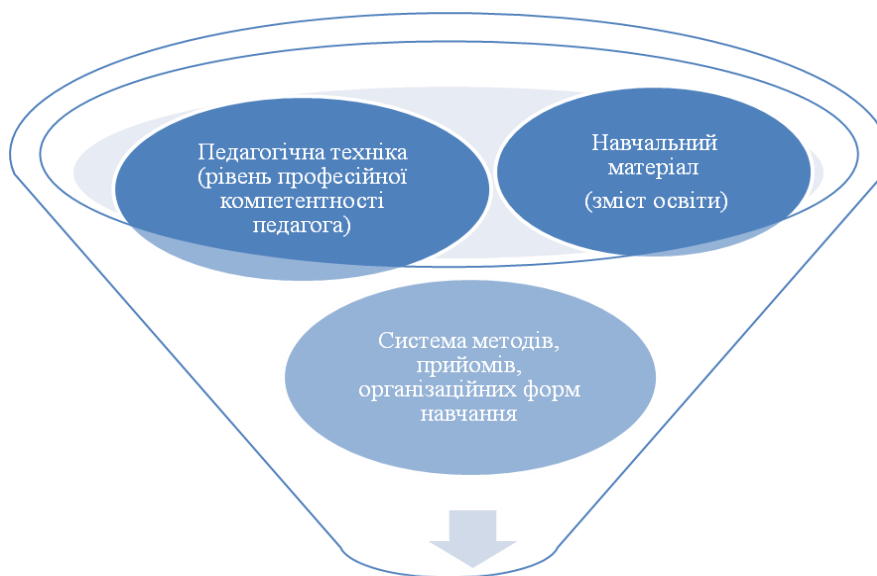
² Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова [та ін.] ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. — Харків : Мачулін, 2017. — 440 с.

Розкриємо сутність моделювання процесу забезпечення якості надання освітніх послуг в закладі освіти через факторно-критеріальне моделювання та проведення відповідних маркетингово-моніторингових процедур.

Спочатку розглянемо типологію моделей та їх основні характеристики. Спираючись на наукові джерела (зокрема, на роботи О. Дахіна, В. Маслова, В. Пікельної), зазначимо, що в науковій літературі виділяють такі типи моделей: фізичні моделі, які мають подібну з оригіналом природу; матеріально-математичні моделі, де фізична природа відрізняється від прототипу, але існує математичний опис оригіналу; логіко-семіотичні моделі, які характеризуються наявністю конструкцій зі спеціальних знаків, символів і структурних схем. Усі типи моделі взаємопов'язані і можуть доповнювати, або бути складовими одна одною. Моделі, що використовують у моделюванні освітніх процесів, належать до другого та третього типу. Вони можуть бути нормативними у тому випадку, якщо створений образ показує, чого можна досягти в майбутньому в заданих умовах, але використовуючи наявні показники.

Побудова моделі є моделюванням, яке має загально визнані етапи створення моделі. А саме: постановка завдання; побудова моделі; перевірка розробленої моделі на достовірність експериментального випробування моделі (застосування); оновлення моделі; постановка мети розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; вичленовування основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність; виявлення об'єктивно реальних взаємозв'язків між компонентами системи; переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку); вибір способів зображення моделі та її побудова.

У педагогіці моделюють зміст освіти, навчальну й педагогічну діяльність, механізми вимірювання результатів. У зв'язку з цим, виділяють модель навчання, що визначається як зміст освіти, педагогічну техніку, систему методів, прийомів, організаційних форм навчання, які і складають дидактичну основу моделі (рис. 5.4). Також у педагогіці зустрічається і таке поняття, як освітня модель, яка має свої різновиди (семіотична, імітаційна, соціальна).



Навченість (компетентність) тих, хто вчиться

Рис. 5.4. Дидактична основа освітнього процесу

Змістовно розкриваючи сутність освітньої моделі, акцентуємо, що вона є логічною системою відповідних елементів, які включають цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним процесом, навчальних планів і програм. Завданням цієї моделі є допомога у побудові освітніх програм і навчальних планів, різних способів організації навчання, управління освітнім процесом, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо.

Разом із педагогічним моделюванням у науковій літературі є педагогічне проектування, під яким розуміють створення моделей запланованих (майбутніх) процесів, явищ тощо. Проаналізувавши праці науковців (зокрема це роботи Т. Борової, О. Дахіна, О. Мойсеєва та ін.), ми дійшли висновку, що проектування – це цілеспрямована науково-практична діяльність щодо вирішення проблем через передбачення, задум, складання плану та застосування в умовах, близьких до реальних. До складу проекту входять конкретні моделі або модулі. Певний порядок побудови проекту є проектуванням. Проект, як і модель, має етапи побудови: формулювання проблеми, мети проекту; висунування ідей, що можуть сприяти вирішенню суперечностей у певній проблемі; побудова ідеальної моделі об'єкта управління; установлення способу замірювання очікуваних результатів; процес реалізації проекту з моніторинговим відстеженням (безупинна діагностика, аналіз і коректування проектної діяльності); заключний етап: узагальнення результатів, висновки.

Компонентами педагогічного проектування є мета, об'єкт, суб'єкт, засоби, методи здійснення та його результат. Результатом освітнього проектування є створення проекту інноваційної моделі навчально-виховної системи. Аналізуючи поняття педагогічного моделювання та проектування, ми погоджуємося з поглядом науковців (зокрема, це роботи О. Дахіна, О. Мойсеєва), що проектування (у вузькому сенсі – створення ідеальної моделі нової системи управління) може розглядатися як синонім до моделювання. Однак, розглядаючи проектування як спеціально організовану людську діяльність моделювання виступає його частиною, тобто під час зіставлення зазначених термінів відбувається їх змістове «вкладення». Проект, як система, є підсистемою моделі та навпаки: саме проектування може складатися з часткових моделей.

Таким чином, моделювання та проектування не можна розглядати як синоніми. Головною відмінною особливістю моделювання є те, що здійснюючи його, використовуються дані, отримані у минулому досвіді з метою його переосмислення, а проектування спрямоване на створення образу бажаної майбутньої педагогічної системи (системи управління) з використанням показників і умов, що є принципово новими.

У теорії проектування виділяють певні види моделей, які є часткою проекту: прогностична модель (її спрямовано на оптимальний розподіл ресурсів і конкретизацію цілей); концептуальна модель (її засновано на інформаційній базі даних і програмі дій); інструментальна модель (за її допомогою можна підготувати засоби виконання і навчити підлеглих працювати з педагогічними інструментами); модель моніторингу (її призначення полягає у створенні механізмів зворотного зв'язку і способів коректування можливих відхилень від запланованих результатів); рефлексивна модель (її створюють для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій)³. Аналіз визначення й характеристики термінів і процесів моделювання та проектування дає змогу зробити висновок про їх спільність. Зіставивши етапи

³ Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова [та ін.] ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. — Харків : Мачулін, 2017. — 440 с.

проектування та моделювання, ми бачимо, що вони майже ідентичні. Різниця полягає у всебічності вивчення проблеми, масштабності застосування та визначенні різноманітних шляхів реалізації.

Усе вище зазначене дає підставу для визначення, що педагогічне моделювання органічно пов'язане з педагогічним проектуванням і складає його частку. Тому, забезпечуючи якість освіти, в закладі розробляються й ефективно використовуються як проекти, так і моделі, хоча необхідно ствердити, що, головним чином, застосовується педагогічне проектування. Це підтверджується тим, що моделі якості освіти у закладі освіти спрямовані на забезпечення майбутнього результату діяльності освітньої системи. Вони використовуються як механізм зворотного зв'язку та спосіб коректування відхилень від запланованих результатів і включають, як частку, моделі навчальної діяльності та рівні навченості тих, хто навчається, які використовують показники, що отримані в минулому. Це підтверджується і встановленням ступеня реалістичності, конкретизацією завдань, узагальненням результатів, висновками та представленням досвіду застосування педагогічної громадськості, що характеризує педагогічну модель із позицій проектування.

У галузі освіти в основному використовується моделювання. Це пов'язано з тим, що у створенні ідеального образу об'єкта дослідження використовуються показники діяльності системи, що були отримані у минулому. Процес створення моделі забезпечення якості освіти в закладі є створенням моделі ідеального стану управління розвитком освітнього процесу через розвиток навчальної діяльності здобувачів освіти, показників їх навченості та рівня компетентності. У цій моделі відображається стандарт випускника закладу освіти (сукупність сформованих компетентностей), механізм зворотного зв'язку та засоби встановлення і розв'язання проблем, які заважають досягти запрограмованого результату⁴. Механізмом забезпечення якості надання освітніх послуг в закладі є використання певної моделі, яка ґрунтується на маркетингово-моніторингових дослідженнях. Розглянемо такі ключові дефініції, як «освітні послуги»; «якість освітніх послуг»; «маркетинг»; «моніторинг».

Освітні послуги в науковій літературі (зокрема, це праці В. Александрова, Ф. Котлера, Т. Оболенської, О. Панкрухіна, Л. Сергеевої, К. Фокс та ін.) тлумачать як систему знань, інформації, умінь і навичок, які використовуються з метою задоволення потреб людини, суспільства і держави. У Законі України «Про освіту» зазначено, що освітня послуга — це комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання. Освітні послуги є цілісною системою, яка спрямована на реалізацію місії закладу освіти й сприяє особистісному розвитку здобувачів освіти завдяки формуванню у них когнітивних, організаційно діяльнісних якостей їхньої особистості. Ми цілком погоджуємося з авторами навчального посібника «Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади», які зазначають, що освітні послуги відносяться до дорогих товарів, оскільки виробляються висококваліфікованою педагогічною (науково-педагогічною) працею. Поряд із застосуванням сучасного навчально лабораторного устаткування, освітні послуги мають досить високу частку постійних витрат — оплату праці⁵.

⁴ Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / З. В. Рябова. — Київ : Пед. думка, 2013. — 268 с.

⁵ Сергеева Л. М. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади : навч. посіб. / Л. М. Сергеева, Т. О. Лукіна, Ю. С. Красильник [та ін.]. — Київ : Ліра-К, 2017. — 124 с.

Спираючись на роботи науковців, можна стверджувати, що заклади освіти надають комплекс освітніх послуг, який спрямовано на задоволення потреб споживачів і пов'язано зі зміною їхнього освітнього рівня чи професійної підготовки, і забезпечено ресурсами цього закладу. Цей комплекс послуг називають *освітньою програмою*, яка одночасно є і продуктом закладу освіти. Освітня програма — це єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання (Закон України «Про освіту»).

Класифікують освітні послуги за такими ознаками: за провідним завданням (освітня програма: освітньо-наукова; освітньо-професійна); за строком дії (короткострокові, середньострокові, довгострокові); за методом навчання (традиційне інтерактивне, проблемне, проектне тощо); за оплатою (платні, умовно безкоштовні); за формою (очні, очно-заочні, дистанційні тощо)⁶. Послуги, зокрема й освітні, володіють п'ятьма основними характеристиками: невідчутність, невіддільність, непостійність якості, недовговічність, незбереження і відсутність володіння⁷. Охарактеризуємо їх.

Невідчутність послуги означає, що її не можна продемонструвати, тобто до придбання послуги неможливо побачити, спробувати на смак, поторкати, почути або відчути її запах. Через відсутність відчутних характеристик послуги до її покупки ступінь невизначеності придбання збільшується. Існують певні характеристики якості послуги. В освіті це: стандарти, програми, навчальні плани, інформація про методи, форми й умови надання послуг, документи про освіту, сертифікати, ліцензії, атестати, дипломи. Невіддільність послуги означає, що її не можна відокремити від джерела, незалежно від того, надається послуга людиною або машиною. Той, хто навчає, не може надати послугу, якщо в аудиторії немає тих, хто навчається. Внаслідок того, що під час виробництва послуги завжди присутній її споживач, відбувається взаємодія з постачальником (тим, хто навчає), це є особливістю маркетингу послуг. Здатність того, хто навчає, досягти взаєморозуміння з тим, хто навчається, впливає на показники їхньої успішності. Другою характерною особливістю невіддільності послуг у процесі їх надання є присутність і участь інших споживачів. Ті, хто навчаються в аудиторії, присутні у процесі надання послуги іншою людиною. Їхня поведінка визначає ступінь задоволення послугою окремих людей. Отже, завданням виробника послуги є забезпечення того, щоб одні споживачі освітніх послуг не перешкождали отриманню якісної освіти іншими споживачами.

Мінливість якості послуги означає, що її якість може дуже сильно змінюватися залежно від того, хто, коли, де і як її уявляє. Якість послуги, тим більше освітньої, дуже важко піддається контролю. Послуга, що надається тим, хто навчає, якісно варіюється, залежно від його фізичної форми і настрою під час спілкування з тими, хто навчається. Адміністрація закладу освіти повинна постійно перевіряти ступінь задоволеності здобувачів освіти якістю надання освітніх послуг через анкетування або проведення моніторингу рівня успішності.

Недовговічність послуги означає, що її не можна зберігати з метою по-наступного продажу або використання. Недовговічність не дає особливих проблем, якщо попит на неї досить стійкий. Однак, якщо попит піддається різним коливанням, заклад освіти стикається з проблемами (наприклад, з проблемою чисельності тих, хто навчає). Для

⁶ Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, К. Фокс ; пер. с англ. — Київ : УАМ, Вид. Хімджест, 2011. — 580 с.

⁷ Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. — 2007. — № 3. — С. 53–60.

освітніх послуг характерно, що навчальна інформація підготовлена та збережена в роздаткових матеріалах, книгах, електронних носіях та ін. Однак, варто підкреслити, що знання швидко застарівають, відбувається їх постійне оновлення, і тому послуга має таку характеристику як недовговічність.

Відсутність володіння означає, що на відміну від фізичних товарів, послуги не є будь-чиєю власністю. Через відсутність володіння послугою, навчальному закладу потрібно докладати особливих зусиль для зміцнення іміджу й привабливості.

Особливостями, притаманними тільки освітнім послугам, є: відносна тривалість виконання; відстрочене виявлення результативності надання послуг; сезонність або дискретна періодичність надання послуг; залежність послуг від місця їх надання та місця проживання тих, хто вчиться; посилення потреби в освітніх послугах (принаймні задоволення наявної потреби).

Освітні послуги, як цілісна система, спрямовані на реалізацію місії закладу освіти й сприяють особистісному розвитку тих, хто вчиться через формування у них когнітивних, організаційно діяльних якостей їхньої особистості⁸. Спираючись на роботи науковців, можна стверджувати, що заклади освіти надають комплекс освітніх послуг, який спрямований на задоволення потреб споживачів, що пов'язаний зі зміною їхнього освітнього рівня чи професійної підготовки і забезпечений ресурсами цього закладу освіти⁹. Вище ми зазначали, що цей комплекс послуг називають освітньою програмою, яка одночасно є і продуктом закладу. Освітня програма (як комплекс освітніх послуг) розробляється закладом освіти з метою задоволення потреб певної цільової аудиторії в освіті, професійній підготовці, навчанні чи перепідготовці, в підвищенні кваліфікації тощо. Наслідком реалізації такої освітньої програми є досягнення певного соціального ефекту: зміна освітнього чи професійного рівня людини. Саме з таким освітнім продуктом й виходить на ринок заклад освіти. На формування продукту закладу освіти (освітньої програми) великий вплив мають маркетингові складові: попит, обмін, маркетингове середовище. Зазначені маркетингові складові складають основу маркетингової стратегії закладу освіти. Саме це й складає основу маркетингового супроводу якості надання освітніх послуг закладом освіти. Тобто, для створення освітньої програми необхідно провести певні маркетингові дослідження щодо визначення викликів на ринку освітніх послуг, наприклад, такі дослідження, як SWOT-аналіз, PEST-аналіз. SWOT-аналіз з позицій маркетингових підходів можна використовувати для зіставлення внутрішнього становища закладу освіти із позицією конкурентів. Визначаючи слабкі сторони закладу та загрози, можна уникнути негативних результатів діяльності, а вивчаючи слабкі сторони конкурентів, можна перетворити їх на свої переваги. PEST-аналіз, як маркетинговий інструмент, призначено для виявлення певних аспектів зовнішнього середовища, які впливають на діяльність освітньої організації. Саме це визначає структуру й наповненість освітньої програми. Таким чином, маркетинговий супровід забезпечення якості надання освітніх послуг, передусім, забезпечує маркетинговою інформацією щодо виокремлення конкурентних переваг закладу й забезпечення успішного позиціонування закладу на ринку освітніх послуг.

Отже, враховуючи вищезазначене, підкреслимо, що *маркетинг освітніх послуг* за своєю сутністю є певним процесом, який передбачає вивчення, формування та задоволення освітніх потреб споживачів через розроблення та надання освітніх послуг

⁸ Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, К. Фокс ; пер. с англ. — Київ : УАМ, Вид. Хімджест, 2011. — 580 с.

⁹ Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. — 2007. — № 3. — С. 53–60.

на цільових ринках. Він використовує певний набір інструментарію, що називається маркетинг-мікс: людські ресурси, освітні програми, ціноутворення, місце (доставка послуги), просування послуги (реклама, PR-компанії, адресні звернення, заходи тощо), процеси, обладнання. Зазначений процес є складовою маркетингового управління закладом освіти.

Розкриємо сутність технології маркетингового управління в освіті. Для цього визначимося, що *маркетинг в освіті, або освітній маркетинг*, розуміємо як діяльність, яка спрямована на вивчення запитів і пропозицій споживачів та їх формування у майбутньому, на основі надання і отримання освітніх послуг із метою розвитку особистості споживача та піднесення освіти як соціальної цінності. Основними завданнями освітнього маркетингу є задоволення освітніх потреб споживачів, подолання конкуренції, збільшення частки ринку, забезпечення зростання обсягу надання освітніх послуг. Складовими освітнього маркетингу вважаються освітні потреби, освітні послуги, маркетингова інформація про діяльність навчального закладу, про стан його позиціонування на ринках тощо. Не забуваємо при цьому, що особливістю діяльності будь-якого закладу системи освіти є те, що він працює і враховує у своїй діяльності виклики двох ринків — ринку освітніх послуг і ринку праці. На ринку освітніх послуг заклад освіти представляє такий результат діяльності, як освітня (освітньо-наукова чи освітньо-професійна) програма, а на ринку праці — конкурентоспроможного випускника.

Маркетингове управління в освіті ми розуміємо як соціальну технологію, сутність якої полягає у вивченні та формуванні освітніх потреб споживачів, їхнього задоволення на основі надання освітніх послуг з метою розвитку особистості споживача, піднесенні освіти як соціальної цінності та розроблення стратегії розвитку освіти. Освітня діяльність здійснюється закладами освіти, тому на основі попередньої дефініції можна зазначити, що маркетингове управління закладом освіти — це складний вид управлінської діяльності, який зорієнтовано на організацію цілеспрямованих впливів керівної підсистеми (суб'єкта управління) на керовану (суб'єкт), через організацію спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, на основі виокремлення, задоволення та формування їхніх освітніх потреб для визначення пріоритетних напрямів розвитку закладу¹⁰.

Маркетингове управління закладом освіти визначається як ринкова система управління, що має підпорядкування законам класичного управління соціально-педагогічними системами. Вона включає такі *маркетингово-зорієнтовані управлінські функції*: інформаційно-аналітична (сегментація та дослідження цільових ринків); позиціонування (для залучення цільової аудиторії); стратегічного планування (SWOT-аналіз; PEST-аналіз; SMART-аналіз для визначення перспективних змін у змісті освітніх послуг та в позиціонуванні закладу освіти); реалізації (розроблення, втілення в життя та постійного регулювання змісту освітніх послуг за допомогою маркетингового інструментарію — маркетинг-мікс); контроль (для визначення якості результатів надання освітніх послуг з поточним регулюванням / або ступеня досягнення мети діяльності навчального закладу — певної його конкуренто-спроможності на ринках праці й освітніх послуг). Перелічені функції утворюють певний управлінський цикл, який визначає сутність маркетингового управління закладом освіти.

Розкриємо сутність технології використання маркетингового управління закладом

¹⁰ Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія / З. В. Рябова. — Київ: Пед. думка, 2013. — 268 с.

освіти. *Технологія* (від грец. *τεχνολογια*, що походить від грец. *τεχνολογος*; грец. *Τεχνη* — майстерність, техніка; грец. *λογος* — передавати) — слово грецького походження, що в оригінальному перекладі означає «знання про майстерність». Майстерність має інтуїтивний характер, а технологія ґрунтується на закономірностях наукових знань. Ці знання є системними і створюють уявлення про цілісність дій щодо вироблення певного продукту. Запровадження нових освітніх технологій у заклади освіти, за твердженням В. Олійника, необхідно для підвищення якості надання освітніх послуг і формуванню їх конкурентоспроможності¹¹. Науковець зазначає, що для успішного впровадження потрібно визначити умови й етапи цього процесу.

Технологію використання маркетингового управління в освіті ми визначаємо як поетапну діяльність з відповідними управлінськими впливами, яка представлена у формі збирання, опрацювання й аналізу інформації щодо вивчення ринку і динаміки споживчого попиту та можливостей закладу освіти через проведення маркетингових досліджень з використанням специфічного інструментарію «маркетинг-мікс». Крім того, для успішності реалізації технології необхідно враховувати певні умови та здійснити певні кроки (рис. 5.5).



Рис. 5.5. Цикл маркетингового управління закладом освіти

Тобто, технологія маркетингового управління в освіті має такі стадії:

- дослідження факторів зовнішнього впливу на життєдіяльність навчального закладу;
- дослідження факторів внутрішнього впливу (ресурсів) навчального закладу;
- вивчення та проведення аналізу ринку освітніх послуг і ринку праці;
- формулювання місії діяльності навчального закладу з урахуванням вимог ринку в організації освітнього процесу;
- розроблення стратегії діяльності навчального закладу;
- розроблення комплексу освітніх послуг з урізноманітненням їх форм та видів;

¹¹ Олійник В. В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — С. 432–438.

- забезпечення якості надання освітніх послуг навчальним закладом;
- забезпечення переваги свого навчального закладу в умовах конкуренції.

Саме перелічені стадії дають змогу уявити процесуальну характеристику маркетингової діяльності закладу освіти та поетапного досягнення результату цієї діяльності.

Якість надання освітніх послуг ми розуміємо як ступінь відповідності результатів освітнього процесу у закладі замовленню держави (відповідність стандарту), запитам суспільства (регіональні освітні потреби) та потребам особистості (освітні потреби споживача послуг, що надає заклад освіти). Разом із тим, для забезпечення якості надання освітніх послуг закладом освіти, формуванню його конкурентоспроможності й піднесенню освіти як соціальної цінності слід розв'язати певну низку завдань. А саме: створення системи вивчення, формування й задоволення освітніх потреб як наявних так й потенційних споживачів освітніх послуг закладу; запровадження маркетингової стратегії діяльності закладу й маркетингового управління; використання механізмів позиціонування закладу на ринку освітніх послуг (як традиційного — очного, так й інноваційного — Інтернет-позиціонування).

Розв'язання цих завдань сприятиме забезпеченню якості надання освітніх послуг закладом, що забезпечить успішність його позиціонування на ринку освітніх послуг¹².

Розглянемо певні аспекти моніторингового супроводу якості надання освітніх послуг. Під моніторингом розуміємо комплекс процедур для спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (наприклад, стандарту)¹³.

За Г. Єльніковою, сутність концепції моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Таким чином, моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання. «Виходом» моніторингових процедур є база показників нового, більш високого рівня організації керованого об'єкта. Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи ухвалення рішення¹³.

Отже, це, дійсно, вища форма інформаційної діяльності управлінця і вища форма функціонування системи інформаційного забезпечення управління, що приводить до появи універсального типу мислєдіяльності керівника в ухваленні управлінського рішення.

Зазначене вище є сутністю моделі моніторингу якості освіти в навчальному закладі. Технологічно модель моніторингу якості освіти здійснюється на основі факторно-критеріального моделювання, що у своєму підґрунті має побудову ідеальної моделі (норми-зразка) об'єкта, що досліджується. В управлінській діяльності факторно-критеріальне моделювання використовується для оцінювання рівня розвитку стану будь-якого об'єкта управління. Цю технологію для використання в освіті запропоновано Г. Дмитренком, ґрунтовно реалізовано у дослідженнях О. Ануфрієвої,

¹² Рябова З. В. Позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг / З. В. Рябова // *Rocznik polsko-ukraiński*. — Częstochowa – Kijów – Lwów, 2017. — Т. XIX. — С. 361–370.

¹³ Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова [та ін.] ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. — Харків : Мачулін, 2017. — 440 с.

В. Олійника, адаптовано до управління освітніми процесами науковою школою Г. Єльнікової.

Сутність її полягає в тому, що у факторно-критеріальному моделюванні реалізується один із найголовніших принципів кваліметричного підходу: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта через створення відповідної моделі бажаного стану об'єкта управління (якість), через декомпозицію властивостей об'єкта (від англ. *decomposition* — розкладання), що відбувається завдяки виділенню основних параметрів його розвитку (властивості 1-го порядку), факторів (складних властивостей 2-го порядку) та критеріїв вияву факторів (простих властивостей 3-го порядку). Іншими словами, відбувається створення нормативної моделі (еталону), за допомогою якої оцінюється стан розвитку об'єкта управління та відбувається його спрямування на розвиток. Таким чином, створюється інструментарій оцінювання стану об'єкта, що називається факторно-критеріальною моделлю, або нормою-зразком, або кваліметричним еталоном (стандартом). Він дає можливість у кількісному вияві відобразити ступінь досягнення об'єктом управління визначеного стану¹⁴.

Наприклад, об'єктом управління під час забезпечення якості надання освітніх послуг у закладі є навчальна діяльність здобувача освіти. Для встановлення її рівня здійснюється факторно-критеріальне моделювання, унаслідок якого створюється модель (стандарт) навчальної діяльності, якій в ідеалі має відповідати рівень розвитку навчальної діяльності кожного здобувача освіти. Використовують факторно-критеріальну (кваліметричну) модель навчальної діяльності здобувача освіти таким чином: відбувається порівняння цієї моделі з реальним станом рівня навчальної діяльності і на цій основі виробляються оціночні судження (кількісний опис якості об'єкта). Здобуті оціночні судження (кількісні показники) виконують функцію зворотного зв'язку між станом розвитку навчальної діяльності здобувача освіти та педагогічними впливами педагога. Дані, які отримує педагог, дають йому можливість ретельніше планувати свою діяльність та передбачати її наслідки. Повторні зрізи можуть вказати на ефективність застосованих заходів і допомогти відстежити динаміку розвитку навчальної діяльності як кожного здобувача освіти, так і навчальної групи взагалі, а також з'ясувати причини відставання деяких здобувачів освіти та провести вчасні коригування їхньої навчальної діяльності. Для полегшення опрацювання отриманих показників використовують табличний редактор Excel. Кваліметрична модель навчальної діяльності здобувачів освіти оформлюється у відповідну таблицю, яка створюється в Excel. Отримані показники автоматично заносяться в цю таблицю, на їх основі будуються відповідні діаграми, за допомогою яких можна відстежити динаміку розвитку як окремих компонентів навчальної діяльності, так і її в цілому.

Для оцінювання стану навчальної діяльності здобувачів освіти використовують метод експертної оцінки. Оцінювання здійснюється за визначенням рівня: високий рівень — виставляється 4 бали, достатній — 3, середній — 2, низький — 1 бал. Кожний експерт виставляє відповідний бал кожному критерію. За принципами кваліметрії оцінка виставляється в частках одиниці, оскільки немає нічого більш цілого, ніж одиниця. Оцінка в частках одиниці знаходиться за таким правилом: наприклад, усього було 4 експерти, тому максимально вони могли поставити 16 балів. Суму, яку

¹⁴ Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова [та ін.] ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. — Харків : Мачулін, 2017. — 440 с.

набрав здобувач освіти по кожному фактору, необхідно розділити на максимальну кількість балів, і ми знайдемо його оцінку в частці одиниці (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Фрагмент експертної оцінки навчальної діяльності здобувача освіти

№ Фактори	Експерт				Σ	Оцінка
	Учитель	Заст.з НВР	Учень	Батьки		
1. Уміння визначати освітні потреби	3	2	3	4	12	0,75
2. Уміння виділяти пріоритети	3	3	3	2	11	0,7
3. Уміння зв'язувати навчальні дії з власними інтересами	3	2	2	2	9	0,56
Σ						0,67

Усього нами виділено 18 факторів, які мають вплив на стан навчальної діяльності. За кожним фактором виставляється оцінка та знаходиться результат. Потім отриманий результат поділяється на 18 (максимально по кожному фактору можна було отримати 1 бал).

Після аналізу отриманих результатів робляться висновки: до 0,5 — рівень розвитку навчальної діяльності не відповідає вимогам освітньої програми; 0,51–0,55 — початковий рівень розвитку навчальної діяльності здобувача освіти; 0,56–0,65 — середній рівень розвитку навчальної діяльності; 0,66–0,75 — достатній рівень розвитку навчальної діяльності; 0,76–1 — високий рівень розвитку навчальної діяльності.

Але отримані висновки при одноразових замірах не можуть використовуватися для вироблення уявлення про ступінь розвитку навчальної діяльності здобувачів освіти. Необхідно проводити декілька замірів й аналізувати їх динаміку і вже на цій основі ухвалювати певні управлінські рішення. Аналіз динаміки показників є сутнісною характеристикою моніторингу. При його проведенні формуються відповідні таблиці (див. табл. 5.2) та діаграми (рис. 5.6).

Таблиця 5.2

Зведена таблиця часткової оцінки розвитку компонентів навчальної діяльності здобувача освіти

Часткова оцінка факторів за семестрами _____ навчального року										
Навчальна група _____		ПІБ _____								
Фактор	Поточна Оцінка	Початок I семестру	I тема	II тема	За I семестр	Початок II семестру	I тема	II тема	III тема	За II семестр
1	0,16	0,15	0,16	0,14	0,16	0,14	0,17	0,18	0,15	0,11
2	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,13	0,14	0,11	0,12
3	0,13	0,14	0,14	0,15	0,15	0,14	0,13	0,14	0,12	0,15
4	0,09	0,09	0,1	0,09	0,1	0,1	0,09	0,05	0,05	0,09
5	0,03	0,004	0,03	0,03	0,04	0,05	0,04	0,03	0,05	0,05
6	0,10	0,12	0,11	0,12	0,12	0,12	0,13	0,13	0,11	0,13
7	0,63	0,62	0,66	0,65	0,69	0,67	0,69	0,67	0,59	0,65
Σ										

За допомогою вищезазначених таблиць і діаграм відстежується динаміка змін (позитивні або негативні), яка відбувається за розвитку навчальної діяльності.

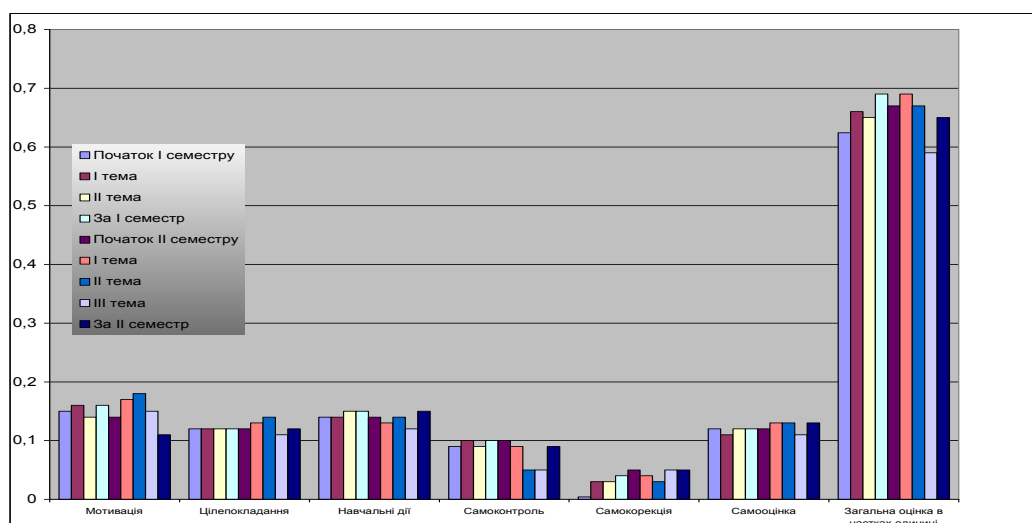


Рис. 5.6. Розвиток компонентів навчальної діяльності здобувача освіти

Після аналізу отриманих результатів робляться висновки, на підставі яких, у разі необхідності, проводиться коригування процесу формування як самої навчальної діяльності, так і окремих її складових, або створюються умови для самокорекції з боку здобувача освіти, що є необхідною умовою оволодіння учнем прийомами самоорганізації. За допомогою проведення моніторингових процедур із використанням факторно-критеріального моделювання суто інформаційне навчання обов'язково поступиться мотиваційному, коли на першому плані свідоме формування навчальної діяльності з боку здобувачів освіти, а педагог, відстежуючи процес, тільки допомагає їм у кожній конкретній навчальній ситуації використовувати всі можливості та розвивати власні здібності, отримуючи впевненість у своїх діях. Також необхідно підкреслити, що тільки той, хто чітко уявляє мету свого навчання, буде творчо вчитися й активно опановувати зміст освіти, доповнюючи його особистісною складовою. Такий підхід допоможе здобувачеві певного освітнього рівня в навчальній діяльності не тільки виділити дію, а й відстежити процес її виконання, проконтролювати результат, відкоригувати його й оцінити. А це необхідна умова для формування високого рівня життєвої компетентності здобувачів освіти. Таким чином, як результат факторно-критеріального моделювання розробляється еталонна модель об'єкта управління. Під час її використання відбувається об'єктивне визначення ступеня досягнення цим об'єктом управління бажаного (визначеного) стану (результату).

Отже, можна стверджувати, що маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості надання освітніх послуг сприятиме обґрунтуванню сутності об'єкта управління та визначенню й практичному апробуванню умов його розвитку. А це, у свою чергу, сприятиме позитивній динаміці змін у діяльності закладу освіти взагалі та кожного суб'єкта освітнього процесу, зокрема, що забезпечить якість надання освітніх послуг цим закладом. Саме зазначене забезпечить отримання такого результату, як успішне позиціонування закладу на ринку освітніх послуг через високий рівень професійної компетентності тих, хто навчає, та високий рівень навченості здобувачів освіти.

5.3. Закономірності та функції дослідницького лідерства в сучасному університеті

Розв'язання нових завдань, які постають перед закладами вищої освіти в умовах її інтенсивного реформування, пов'язаного з євроінтеграційними прагненнями України, поширенням принципів відкритої освіти. Відкрита освіта принципово відрізняється від традиційної й більшою мірою відповідає цілям, задачам і змісту інформаційного суспільства¹, а управління університетами в її умовах актуалізує проблему підвищення ефективності управлінської діяльності як одну з пріоритетних.

Сучасні вчені (І. Адізес, К. Бланшар, Дж. Коллінз, Г. Мінцберг, М. Монро та ін.) виділяють три еволюційні рівні управління, найвищим серед яких є лідерство, якому передують адміністрування та менеджмент. Сутність лідерства та специфіка його реалізації у сфері освіти є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Аналіз наукових праць зарубіжних дослідників показав, що теорії і моделі лідерства досліджує К. Бланшар², сутність організаційного лідерства розкривається у роботах П. Сенге³, філософія «виховання лідерів» пропонується У. Байхемом, О. Смітом та М. Пізі⁴. У центрі уваги вітчизняних дослідників С. Калашнікової — проблема професіоналізації управління на засадах лідерства⁵, І. Іванової — лідерство в культурі педагогічного менеджменту⁶, Ю. Кращенко — система виховання лідерських якостей майбутніх учителів⁷, І. Гондюл — лідерство як технологія управління персоналом навчального закладу⁸.

Узагальнення розуміння сутності лідерства як нової управлінської парадигми дає змогу екстраполювати його на управління науковою діяльністю в університеті і сформулювати визначення поняття «дослідницьке лідерство». Дослідницьке лідерство — це управління науковою діяльністю в університеті, що реалізується завдяки недиригентному впливу на працівників на основі довіри, партнерства і відповідальності задля проведення досконалих досліджень. Дослідницьке лідерство ґрунтується на баченні лідером стратегії та прогнозуванні очікуваних результатів дослідження, створенні і підтримці команди послідовників, здатності надавати їм енергію та надихати. Основою дослідницького лідерства є взаємодія суб'єктів управлінської діяльності на засадах визначення й узгодження цінностей, акцент на горизонтальному розподілі влади.

Для визначення особливостей дослідницького лідерства важливо враховувати характеристику його відмінностей від менеджменту, запропоновану британським експертом Фундації лідерства у вищій освіті (Leadership Foundation for Higher Education) Д. Паркінгом (табл. 5.3).

¹ Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

² Бланшар К. Лідерство: к вершинам успеха / К. Бланшар. — СПб., 2008. — 368 с.

³ Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. — М.: Олимп-Бизнес, 2003. — 408 с.

⁴ Байхэм У. Воспитай своего лидера / У. Байхэм // Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей. — М., 2002. — 416 с.

⁵ Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / автор. кол.: О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар [та ін.]; за заг. ред. С. Калашнікової. — Київ, 2014. — 100 с.

⁶ Іванова І. Лідерство в культурі педагогічного менеджменту [Електронний ресурс] / І. Іванова. — Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/167>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

⁷ Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Ю. П. Кращенко. — Полтава, 2012. — 284 с.

⁸ Гондюл І. Лідерство як технологія управління персоналом навчального закладу / І. Гондюл // Вища освіта України: темат. вип. «Університет і лідерство». — 2014. — № 4 (дод. 1). — С. 6–11.

Серед сучасних теорій лідерства для управління науковою діяльністю в університеті, на нашу думку, доцільно використовувати теорію розподіленого лідерства (shared leadership) Д. Бредфорда і А. Коена⁹, оскільки кожний дослідницький проект зазвичай розподілений на декілька етапів, і кожний етап вимагає певної компетенції. Сутність зазначеної теорії полягає в тому, що в групі, яка що реалізує дослідницький проект, не обов'язково мати одного, постійного лідера. В умовах, коли особливо необхідною є певна компетенція, її носій і стає тимчасовим лідером, який координує роботу групи на цьому етапі.

Таблиця 5.3

Відмінності менеджменту та лідерства
(D. Parkin, Leadership Foundation for Higher Education, 2016)

Менеджмент – планування, дії і стабільність	Лідерство – зміни, енергія і напрямок
Планування Виявити цілі. Встановити пріоритети. Створити плани. Поєднати всю діяльність (A), ресурси (R) і час (T) (мистецтво (ART) планування). Встановити послідовність із віхами	Напрямок Дивитися назовні і всередину (ближні, середні і дальні горизонти). Розвиток спільного бачення. Створення мети і цінності. Встановлення стратегій. Побудова наративу (з іншими)
Організація Активувати план. Розробити структуру. Узгодити, хто робить що і коли. Розподілити ролі і обов'язки, призначити ресурси. Запровадити способи роботи, процедури і рекомендації	Регулювання Стратегічне планування. Повідомляти про зміни якомога частіше і найбільшою кількістю способів. Розробляти і координувати цілі, ділитися ними. Робота в межах і поза межами – створювати коаліції та партнерства. Створювати, будувати і підтримувати команди
Моніторинг і контроль Слідкувати за прогресом і досягненнями. Поєднувати цілі і стимули. Дозволяти відповідну гнучкість. Погоджувати рішення, підтримувати напрямок і повідомляти всім залученим. Повертати процеси на потрібний шлях чи змінювати курс	Відданість Створювати та активувати середовища для спільної роботи. Зосереджуватися і на загальному кліматі в команді, і на індивідуальній мотивації. Надавати енергію та надихати. Допомогати іншим діяти і бути ефективними. Заохочувати постійне спільне навчання
Оцінка Аналіз цілей, результатів і впливу. Навчання через процес. Підтримка командного та індивідуального навчання. Навчання після процесу. Вбудовування результатів, ідей та інсайтів у майбутні плани	Підзвітність Завжди залишатися доступним. Використовувати мову навчання, а не мову звинувачення. Заохочувати відгуки на всіх рівнях. Покажіть, що це має для вас значення – вам не байдуже. Відповідальність лежить на вас

Після завершення конкретного етапу проекту цей тимчасовий лідер поступається місцем іншому члену групи, що володіє компетенцією, яка найістотніша для наступного етапу. Цей процес триває до повної реалізації проекту.

Цінність застосування теорії розподіленого лідерства в управлінні науковою роботою в університеті полягає у тому, що з її позиції лідер дослідницької команди має вміння продемонструвати внесок кожного члена команди, мотивувати та зробити так,

⁹ Bolden R. Developing and Sustaining Shared Leadership in Higher Education. Stimuluspaper. — London, 2015. — 47 p.

щоб він відчував себе дуже важливою частиною цієї команди. Саме така позиція лідера реалізує принцип людиноцентричності в управлінській діяльності.

Розвиваючи зазначену теорію, експерти британської Фундації з лідерства у вищій освіті запропонували модель розподіленого лідерства, в основу якої покладено залучення та розподіл відповідальності за інституційне лідерство членів всієї академічної спільноти, а не тільки управлінського персоналу. Автори моделі виділяють чотири виміри розподіленого лідерства:

- контекст — ґрунтується не на посадах, а на довірі й експертному потенціалі;
 - культура — передбачає не контроль, а повагу до досвіду та експертизи;
 - зміна — реалізується багатьма учасниками за векторами — зверху-вниз, знизу-вверх та по горизонталях, та є багаторівневим;
 - взаємовідносини — базуються на співпраці між особистостями, які разом формують колективну ідентичність/самобутність.
- Також розробники моделі виділяють взаємопов'язані критерії розподіленого лідерства:

- люди — залучення широкого спектру експертів із їх різномірним досвідом / експертизою;
- процеси — підтримка експертів у розповсюдженні та реалізації їхнього досвіду / експертизи серед структурних підрозділів для реалізації організаційних функцій;
- професіональний розвиток — сприяння розвитку індивідуальних і колективних компетентностей, рис і зміни поведінки;
- ресурси — сприяння посиленню партнерства, розвитку мереж і співпраці.

Отже, використання моделі розподіленого лідерства в управлінні науковою роботою в університеті ґрунтується на готовності співробітників до того, щоб проявляти ініціативу і брати на себе додаткову відповідальність, яка незмінно супроводжує роль лідера. Розподілене лідерство уможливорює здійснення наукової діяльності на основі взаємодії, співпраці та співтворчості.

Реалізація дослідницького лідерства в університеті передбачає врахування певних закономірностей, дотримання яких забезпечує його ефективну реалізацію.

Виокремлення закономірностей дає змогу краще усвідомити особливості зазначеного виду управління, а сукупність закономірностей управлінської діяльності в університеті на засадах лідерства має розв'язати цілу низку методологічних завдань:

- відобразити найважливіші властивості нової парадигми управління;
- виявити взаємозумовлені фактори, що впливають на його функціонування і розвиток;
- встановити зв'язок теорії з практикою управлінської діяльності через визначення вимог і правил адекватної реалізації управління на засадах лідерства.

Для виокремлення закономірностей дослідницького лідерства скористуємося визначенням поняття «закономірності управління», запропонованим вітчизняним дослідником В. Масловим: закономірності управління — це стійкі причинно-наслідкові зв'язки між різними елементами системи, що забезпечують її нормальне стабільне функціонування¹⁰.

Представимо власне бачення закономірностей дослідницького лідерства в університеті.

¹⁰ Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. — Тернопіль : 2007. — С. 49.

Закономірність залежності ефективності дослідницького лідерства від наявності узгоджених спільних цінностей. Організаційні цінності слугують основою для вибору альтернатив руху та «фільтру» поведінки як організації в цілому, так і окремих її представників. До цінностей дослідницького лідерства належать як цінності управлінській діяльності (довіра, партнерство і відповідальність), так і цінності, на яких ґрунтується проведення досліджень (свобода самовираження і самореалізації, академічна добросовісність, моральна відповідальність за використання результатів дослідження). Розуміння необхідності здійснення управлінській діяльності на засадах спільних цінностей змінює позицію керівника університету, що, в свою чергу, зумовлює зміну підходів, принципів та змісту управління. Узгоджуючи цілі управління з особистісними цілями інших працівників, керівник-лідер знімає відчуття тиску «чужих» управлінських рішень, усвідомлення несвободи через доведення їх у вигляді нормативних вимог. В організації ціннісно-особистісної взаємодії в університеті дуже важливим фактором управління на засадах лідерства виступає система ціннісних орієнтацій самих керівників-лідерів, яка формується та розвивається протягом усього їхнього професійного та життєвого шляху.

Закономірність залежності ефективності дослідницького лідерства від прозорості управлінського процесу та його результатів. Важливість зазначеної закономірності зумовлена тим, що вимоги відкритості дедалі більше стають стандартом діяльності окремих освітніх установ і цілих національних освітніх систем¹¹. Розбудова культури вільного доступу до інформації передбачає також і прозорість управлінської діяльності на всіх її етапах, що, у свою чергу, сприяє ефективності дослідницького лідерства. Це забезпечується завдяки відкритому обговоренню управлінських дій та отриманих проміжних і кінцевих результатів на всіх рівнях управління: ректорату, вчених рад як колективних органах управління університету та інститутів, засіданнях кафедр. Дія цієї закономірності реалізується через активну участь в ньому суб'єктів управління всіх рівнів, залучення до процесу управління самих студентів. Прозорість управлінської діяльності та її результатів робить цей процес гнучким і значущим для всіх його учасників.

Закономірність залежності ефективності дослідницького лідерства від оптимальності співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів та самоорганізації й саморегулювання. Така оптимальність ґрунтується на усвідомленні з боку суб'єктів управління цінності свободи самовираження та самореалізації особистості, врахування феномену самоорганізації як об'єктивної закономірності. Оскільки проведення досліджень є творчою діяльністю, спрямованою на одержання і використання нових знань, зазначена закономірність акцентує увагу на тому, що результат управління залежить від великої кількості таких чинників, які виходять за межі його регульовального впливу. В таких умовах самоорганізація, самооцінювання й саморегулювання набирають особливої ваги у досягненні визначеної мети.

Реалізація дослідницького лідерства передбачає виконання функцій управлінської діяльності, серед яких нами виділено дві групи:

- функції управлінського циклу;
- соціально-психологічні функції.

Функції управлінського циклу розкривають зміст діяльності на основних етапах управління — планування, організація, контроль, коригування. Це: планово-прогностична,

¹¹ Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Т. Ійосі, М. Кумара ; передмова Джона Сілі Брауна ; пер. з англ. Андрія Іщенко та Олександра Насика. — Київ : Наука, 2009. — 256 с.

організаційно-регулювальна, оцінювально-аналітична функції¹². До соціально-психологічних функцій, зумовлених необхідністю врахування соціально-психологічних аспектів управління та спрямованих на мотивацію, розвиток педагогічної творчості, надання дійової допомоги працівникам колективу, нами віднесено мотиваційно-стимулювальну та фасилітативну. Зупинимось на їх розгляді детальніше.

Планово-прогностична функція. Двокомпонентний зміст планово-прогностичної функції зумовлений уявленням про нерозривний зв'язок планування та прогнозування: розроблення плану (моделі) передбачає прогнозування результатів від його реалізації, водночас прогноз наслідків діяльності ґрунтується на плані (моделі) управлінських дій.

Реалізація цієї функції означає розроблення моделі управлінської діяльності на основі отриманої та систематизованої інформації, яка передбачає виокремлення елементів системи з урахуванням їх повноти і достатності, а також встановлення структуроутворювальних взаємозв'язків між ними. Модель управління має відображати процес досягнення передбачуваних, бажаних характеристик об'єкта, виявлених на основі теоретичного аналізу.

Найчастіше функція моделювання в управлінні науковою роботою в університеті проявляється у формі планування діяльності закладу та його структурних підрозділів, а також діяльності адміністративного і науково-педагогічного персоналу. Процес планування ґрунтується на визначенні метою результатів відповідної діяльності ЗВО, його структурних підрозділів або конкретної особистості. Етап планування в управлінській діяльності означає розроблення набору конкретних дій, які дають змогу досягти або максимально наблизитися до поставлених цілей у наявних або прогнозованих умовах. Таким чином, план відображає зміст, місце, терміни і виконавців конкретних завдань, їх взаємозв'язок та послідовність розв'язання.

Здійснення планування як різновиду прогностичного моделювання передбачає соціальну зумовленість планів роботи; науковість, демократизацію, системність планування; опору на позитивні наслідки; врахування помилок; підтримання наступності та перспективності.

Врахування ідей синергетики¹³ доповнює зміст планово-прогностичної функції розумінням наявності тенденцій самоорганізації системи, можливостей встановлення в ній синергетичних взаємин. Синергетичні стосунки створюються певними зусиллями та еволюцією, що включає чотири фази: взаємодію, оцінне розуміння, інтегрування, гармонізацію виконання. При синергетичних взаєминах підсумковий результат спільної діяльності окремих працівників більший, ніж сума того, що кожний з них міг би зробити самостійно.

Організаційно-регулювальна функція. Розкриття змісту цієї функції базується на розумінні сутності процесів організації та регулювання, їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Організація – це діяльність суб'єкта (об'єкта) управління щодо управління і регулювання певної структури (лінійної, функціональної або матричної) організаційних взаємодій завдяки способам, засобам і впливам, які необхідні для ефективного досягнення цілей. Одним із важливих аспектів реалізації цієї функції є її спрямованість на вирішення суперечностей між потребами процесу досягнення цілі і умовами, в яких цей процес відбувається¹⁴.

¹² Драч І. І. Дослідницьке лідерство в сучасному університеті : навч. посіб. / І. І. Драч. — Київ, 2017. — 40 с.

¹³ Ходаківський Е. Є. Синергетична парадигма економіки : монографія / Е. Є. Ходаківський, І. Г. Грабар, Ю. С. Цал-Цапко [та ін.]. — Житомир, 2007. — 376 с.

¹⁴ Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством образования : монографія / Е. В. Яковлев. — Челябинск, 2002. — С. 170.

Зазначена функція управління полягає в організаційному виконанні рішення, створенні мережі організаційних стосунків, які забезпечують цілісність, динамізм керівної системи, органічну, найефективнішу взаємодію її компонентів.

Узагальнення розуміння сутності організації як функції управління дає змогу зробити висновок, що організація передбачає дії суб'єктів управління із створення умов для реалізації планів діяльності. Ці дії в управлінні науковою діяльністю в університеті означають: доведення його мети та інструментів досягнення до всіх працівників; визначення необхідних матеріальних та інтелектуальних ресурсів; формування готовності адміністративного та науково-педагогічного персоналу до реалізації визначених завдань; координацію діяльності всіх працівників за горизонталлю та вертикаллю.

Практична реалізація цієї функції передбачає впорядкування і більш чітку регламентацію сфери діяльності суб'єктів усіх рівнів управління науковою діяльністю, функціональну орієнтацію кожного підрозділу на досягнення цієї мети. Під час виникнення непередбачуваних перешкод, які можуть не лише завадити досягненню визначеної мети, а й зруйнувати всю систему, завдання організаційної функції – спрямувати управлінську діяльність на усунення дестабільних факторів.

Під час роботи внаслідок різних причин обов'язково виникають диспропорції, на усунення яких спрямоване регулювання. Регулювання – процес оптимізації управління на етапі здійснення планів. Воно (регулювання) сприяє зближенню одержаного проміжного результату управління із запланованим через втручання в управлінські дії з метою оптимізації шляхів досягнення поставленої мети. Регулювання тісно пов'язане з продуктивністю управлінської діяльності. Саме в цьому виді управлінської діяльності реалізується принцип «головної ланки». Важелями регулювання є моральні та матеріальні стимули.

Організаційно-регульовальна функція дослідницького лідерства полягає у забезпеченні реалізації планів діяльності, дій суб'єктів управління щодо впорядкованості й узгодженості взаємодії підсистем системи управління, знаходження механізмів оптимізації управлінських дій, адекватного реагування на мінливі соціально-економічні умови з метою збереження системи.

Оцінювально-аналітична функція дослідницького лідерства полягає у кількісній та якісній оцінці й аналізі результатів наукової діяльності університету, його структурних підрозділів та конкретних працівників. Контроль – це процес спостереження та перевірки відповідності результатів функціонування системи, яка керується ухваленим рішенням.

Вимоги до організації оцінювання: об'єктивність, конкретність, цілеспрямованість, системність, систематичність.

Зміст оцінювання зумовлюється впливом на результати діяльності людини двох груп стимулів: зовнішніх і внутрішніх. Здійснення традиційного контролю веде до домінування зовнішніх стимулів професійної діяльності, що, з одного боку, сприяє розвитку відповідальності та дисциплінованості працівників, а з іншого боку, гальмує розвиток творчості всіх учасників наукової діяльності. Зважаючи на визначення сутності дослідницького лідерства, яке фокусує увагу на горизонтальних зв'язках, володінні працівником внутрішнього потенціалу самоорганізації та саморозвитку, контроль має організовуватися так, щоб задіювати, насамперед, внутрішні стимули діяльності, заохочувати та допомагати всім працівникам у професійній діяльності, а не обмежувати їхню свободу й ініціативу.

Оцінювання виконує роль зворотного зв'язку, а двокомпонентний зміст контрольно-аналітичної функції зумовлений зв'язком контролю й аналізу отриманих результатів.

Основні завдання оцінювально-аналітичної функції управління:

- вимірювання досягнутих результатів дослідження;
- порівняння їх з очікуваними та аналіз відхилень і умов, що впливають на результат;
- коригування управлінських впливів відповідно до отриманих результатів.

Реалізація оцінювально-аналітичної функції передбачає аналіз виконання рішень адміністрації закладу та колегіальних органів управління – вчених рад, ректорату, загальних зборів. Важливу роль під час виконання цієї функції відіграє самоаналіз як діяльності закладу, так і окремих структурних підрозділів або працівників. Надзвичайно важливим у проведенні оцінювання є встановлення його доцільних меж з огляду на творчий характер наукової діяльності.

Розкриємо зміст соціально-психологічних функцій дослідницького лідерства.

Мотиваційно-цільова функція. Виокремлення мотиваційно-цільової функції в управлінському циклі ґрунтується на усвідомленні взаємозв'язку мотивації і цілі діяльності колективу/особистості, необхідності поєднання як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів професійної діяльності.

Відповідно до синергетичного підходу системі не можна нав'язувати ціль, яка не відповідає внутрішнім тенденціям її саморозвитку. Це стосується і мотивації учасників наукової діяльності: декомпозиція загальної мети системи управління до рівня конкретних виконавців має бути здійснена з урахуванням їхніх інтересів і потреб. Принциповим моментом у цьому процесі є узгодженість цілей колективу й окремої особистості.

Реалізація мотиваційно-цільової функції у дослідницькому лідерстві передбачає не суб'єкт-об'єктні відносини, коли об'єкт вимушений підкоритися необхідності досягнення прийнятої іншими мети, а суб'єкт-суб'єктні, які характеризуються прийняттям керованою системою загальної цілі як власної і ґрунтуються на взаємоповазі, довірі та партнерстві¹⁵.

Фасилітативна функція. Доцільність виокремлення функції фасилітативного супроводу у дослідницькому лідерстві зумовлюється тим, що в умовах інформаційного суспільства ключовим фактором успішної професійної діяльності стає здатність особистості до цілеспрямованого саморозвитку протягом життя. Завданням керівника-фасилітатора є створення умов для розкриття творчого потенціалу працівників, супроводження процесу побудови траєкторії їхнього професійно-особистісного розвитку для досягнення найвищих результатів у професійній діяльності. Опора на талант, креативність та ініціативність має розглядатися як найважливіший ресурс успішної діяльності організації, зокрема, і управлінської.

Основні поняття фасилітації (англ. facilitate – сприяти) – відкритість, прийняття, довіра, підтримка – чітко узгоджуються із сутністю дослідницького лідерства. Фасилітація уможлиблює перехід від регламентованих, алгоритмизованих, рецептурних форм і методів взаємодії до розвивальних, інтерактивних, стимулювальних до самопізнання, саморозвитку та саморефлексії.

Реалізація цієї функції дослідницького лідерства передбачає формування зацікавленості її учасників у професійно-особистісному розвитку, стимулювання розвитку працівників та їхньої свободи. Професійна свобода при цьому не означає вседозволеність і свободу від професійних обов'язків, а має спонукати розвиток творчості як основи наукової діяльності. Усвідомлюючи, що надмірна свобода може призвести до руйнації системи, позиція керівника-фасилітатора полягає в тому, щоб знаходити

¹⁵ Drach I. Methodology for managing a Professional competence formation of future teachers in higher education / I. Drach // European Applied Sciences, Stuttgart, Germany. 2012. — № 1. — P. 138–140.

механізми, які дають змогу, з одного боку, підтримувати ініціативи, інновації, а з іншого – не допустити розбалансованості системи.

Важливою властивістю фасилітативного супроводу як функції управління є її спрямування на усвідомлення та прийняття особистістю необхідності роботи в умовах міжособистісного спілкування, на вироблення навичок емпатійного розуміння, які зумовлюють професіонально-особистісний розвиток. Суб'єкти дослідницького лідерства мають бути здатними до сприйняття почуттів, особистісних смислів, які переживають інші, і на цьому сприйнятті будувати комунікацію з ним.

У світлі наявних тенденцій суспільного розвитку набуває нового контексту урахування процесуально-результатних парадигмальних змін у вищій освіті, що актуалізує розроблення ефективних методів розвитку дослідницького лідерства в університеті, через які реалізується зміст управлінської діяльності. Виходячи з того, що метод містить знання про цілі діяльності, необхідний для досягнення мети спосіб діяльності та об'єкт діяльності, під методами дослідницького лідерства розуміємо сукупність прийомів та засобів організації спільної наукової діяльності працівників, потрібних для досягнення визначеної мети¹⁶.

Використання методів управління прямо пов'язане з парадигмою управління. До методів управління, які враховують особливості дослідницького лідерства, нами віднесено такі: бенчмаркінг; метод морфологічного аналізу; метод екстраполяції тенденцій; метод експертного оцінювання; метод дискусії; метод мозкового штурму; метод моделювання; метод структуризації.

Під бенчмаркінгом розуміється систематична діяльність, спрямована на пошук, оцінювання і навчання на кращих прикладах, що приведуть організацію до досконалішої форми. Зазначений метод є дієвим інструментом для визначення становища компанії порівняно з іншими, подібними за розмірами або сферою діяльності, організаціями¹⁷.

Етапи проведення бенчмаркінгу при реалізації дослідницького лідерства: оцінювання ефективності наукової діяльності університету та виявлення «проблемних зон»; визначення предмета еталонного порівняння; пошук еталону та вибір форми порівняння; визначення ключових факторів успіху; створення програми досягнення кращих результатів; впровадження нових ідей у діяльність закладу; моніторинг результатів діяльності.

Метод бенчмаркінгу у дослідницькому лідерстві використовується для аналізу кращих практик щодо організації, проведення та оцінювання результатів досліджень. Його основою є використання індикаторів ефективності наукової діяльності.

Метод морфологічного аналізу в умовах дослідницького лідерства передбачає послідовне та детальне вивчення всіх можливих варіантів вирішення того чи іншого завдання. Цей метод включає упорядкований розгляд впливу різних чинників на поведінку об'єкта прогнозування.

Використання морфологічного аналізу у дослідницькому лідерстві передбачає, що жоден з можливих варіантів не відкидається без вичерпного аналізу.

Морфологічний аналіз здійснюється за алгоритмом:

- 1) складання переліку всіх можливих чинників впливу на управлінську ситуацію;

¹⁶ Драч І. І. Дослідницьке лідерство в сучасному університеті : навч. посіб. / І. І. Драч. — Київ, 2017. — 40 с.

¹⁷ Ціпан О. Я. Основні аспекти і проблеми розвитку бенчмаркінгу в Україні / О. Я. Ціпан // Економіка, фінанси, право. — 2010. — № 5. — С. 9–11.

2) детальний аналіз управлінської ситуації з метою визначення найефективніших засобів впливу на неї;

3) вибір найдоцільнішого варіанта впливу на управлінську ситуацію.

Метод екстраполяції тенденцій ґрунтується на вивченні історії певного явища та перенесенні закономірностей його розвитку в минулому та нинішньому на майбутнє. Цей метод дає можливість визначити об'єктивно притаманні закономірності управління соціальними системами в умовах інформаційного суспільства, особливості лідерства як нової управлінської парадигми та перенести ці закономірності на сферу управління науковою діяльністю в університеті.

Метод експертного оцінювання в дослідницькому лідерстві слугує отриманню оцінки проблеми на основі думки фахівців (експертів) з метою подальшого ухвалення рішення (вибору). Цей метод використовується для кількісного оцінювання якісних характеристик, оскільки кількісному підходу притаманний певний формалізм, а якісному може бракувати об'єктивності. Лише поєднання кількісного та якісного оцінювання ефективності управління науковою діяльністю в університеті, яке забезпечується використанням кваліметричного підходу, спроможне максимально адекватно відображати його стан. Розроблення кваліметричних моделей оцінювання ефективності дослідницького лідерства, результативності діяльності працівників, досконалості наукових досліджень для об'єктивної діагностики і адекватного моніторингу дасть змогу покращити якість наукової діяльності.

Метод моделювання призначений для розв'язання складних управлінських завдань. Він дає змогу змоделювати ситуацію й дослідити, як вона розвиватиметься під впливом тих чи інших чинників, що діють на систему. Моделі відображають властивості, взаємозв'язки, структурні й функціональні параметри системи, що є суттєвими для цілей вирішення. У здійсненні управління науковою діяльністю в університеті метод моделювання можна використовувати під час розроблення кваліметричних моделей, про що зазначалося вище.

Метод структуризації дає можливість визначати місце і роль об'єкта дослідження у виконанні завдань більш високого рівня, виділяти основні елементи та встановлювати відносини між ними. Структуризація забезпечує представлення структури розв'язуваного завдання у вигляді, зручному для подальшого аналізу з метою досягнення бажаного результату.

Метод характеристики означає опис визначеної системи характеристик, що кількісно розкривають структуру проблеми, яка розв'язується. Цей метод доцільно використовувати, описуючи якість ресурсів для проведення наукових досліджень (кадрового потенціалу, фінансового та матеріально-технічного забезпечення тощо).

Метод дискусії передбачає участь широкого кола учасників, виявлення різних думок, інтересів і взаємоузгодження цих думок. Дискусії спрямовуються на спільний пошук оптимальних шляхів вирішення проблем під час здійснення управління науковою роботою в університеті. При цьому проведення дискусій має спиратися на вільний виклад учасниками своїх поглядів, зіставлення різних підходів, публічне обговорення переваг і недоліків дискусійної проблеми.

Метод мозкового штурму полягає у виключенні під час обговорення тієї чи іншої проблеми будь-якої критики ідей, що висуваються. Цей метод передбачає, що процеси генерування нових ідей та їх аналітичного оцінювання поділені в часі та просторі й виконуються двома групами експертів. Вихідним пунктом проведення мозкового штурму є припущення про те, що чим більше ідей і чим вони різноманітніші за якістю, тим більше шансів на те, що серед них опиняться потрібні, кращі ідеї.

Важливим завданням організаторів мозкового штурму є створення умов для колективної діяльності з генерації нових ідей. Обговорювана проблема має бути чітко сформульована, а будь-яка ідея розглянута і не може бути оголошена хибною, навіть при її майже очевидній безперспективності. Методи дослідницького лідерства не можуть бути ефективними і неефективними поза конкретними умовами, тому вміле використання, правильний вибір оптимального поєднання і співвідношення різних методів є завданням усіх суб'єктів управління.

Реалізація функцій та методів дослідницького лідерства передбачає наявність управлінської та дослідницьких команд в університеті. У процесі їх створення та діяльності доцільно враховувати основні положення, подані у праці «Ідеальний керівник: чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу» провідного світового експерта із покращення діяльності бізнесу та урядових організацій І. Адізеса¹⁸:

- для того, щоб організація була добре керованою, в ній повинні виконуватися чотири ролі: виробництво (P) адміністрування (A), підприємливість (E), інтегрування частин організації (I). Ці чотири ролі є вітамінами. Якщо одного бракує, настає хвороба;
- ніхто не може виконувати всі чотири ролі одночасно. Нормальна людина здатна на одну або дві, рідко на три ролі. Тому ідеального керівника, який здатний виконувати всі ролі одночасно, не існує та існувати не може.

Перша роль – продукування (P), тобто виробництво. Мета виробника – задовольнити потреби клієнта. Здійснюється у короткому періоді.

Друга роль – адміністрування (A). Адміністратор працює над тим, щоб організаційні процеси були систематизованими: компанія робила правильні речі, у правильному порядку з правильною інтенсивністю. Роль адміністратора – забезпечити ефективність у короткому періоді.

Третя роль – підприємця (E). Поєднує креативність із бажанням ризикувати. Якщо в організації ця роль виконується добре, то в ній завжди будуть послуги та/або продукти, потрібні майбутнім клієнтам. Здійснюється у довгому періоді.

Четверта роль – інтегрування (I). Означає побудову клімату, комунікацій та системи цінностей, які б мотивували людей в організації працювати разом, забезпечуючи ефективність у довгому періоді.

Стилі управління визначаються домінуючими та менш розвинутими ролями. Якщо виконується лише одна роль (наприклад, P---, -A--, --E-, ---I), то виникає відповідний стиль неефективного управління:

P---: самотній рейнджер. Ідеальний виконавець. Дуже багато працює, хоче все робити сам. Зосереджений на тому, що робити, а не хто і чому. Не любить мати справу із невідомістю, альтернативою або невизначеністю.

-A---: бюрократ. Дотримується всіх правил, часто надмірно. Зосереджений на тому, як робити. Все документує. Набирає людей, схожих на себе – безініціативних виконавців. Не ризикує.

--E-: підпалювач. Має дуже велику потребу створити щось нове, що часто означає знищити наявне. Всі зусилля скеровані на інновації, постійні зміни. Ризикує. Що і як робити – неважливо, його хвилює скоріше чому б ні? Ахіллесова п'ята – деталі.

---I: суперпослідовник. Намагається зрозуміти, який план буде прийнятним для максимальної кількості людей. Має добру «політичну» інтуїцію.

¹⁸ Адізес І. Ідеальний керівник: чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу / І. Адізес. — Київ : Києво-Могилянська академія. — 2006. — 266 с.

Для ефективного управління необхідна взаємодія у групі людей із взаємодоповнювальними стилями управління, тобто взаємодоповнювальна команда. У команді потрібні люди, у кого розвинута хоча б одна з чотирьох ролей, відмінна від ролей інших членів команди, а інші ролі – на достатньому рівні. Для створення команди треба підбирати людей з різними стилями управління. Очолювати команду має визнаний лідер, якому слід мати добре розвинутими дві або більше ролей: обов'язково інтеграцію (I), а інші не нижче за мінімально допустимий рівень.

В умовах швидких трансформаційних процесів, якими характеризується інформаційне суспільство лідерам дослідницьких команд необхідно мати також добре розвинуту роль E, яка дозволяє запроваджувати зміни, які потрібні для результативності наукової діяльності відповідно до потреб і викликів суспільного розвитку¹⁹.

Формуючи команду, слід звертати увагу на врахування таких положень:

- спільна мета має тісно узгоджуватися з власними потребами, інтересами членів команди; вона повинна не лише усвідомлюватися членами команди, а й прийматися на емоційному рівні;
- командна діяльність передбачає активність та особисту відповідальність кожного за результат роботи команди;
- робота у команді має ґрунтуватися на довірі членів команди один одному²⁰.

Розгляд дослідницького лідерства як недиригентного впливу на працівників на основі довіри, партнерства і відповідальності задля проведення досконалих досліджень дозволив виділити закономірності, функції та методи його реалізації. Це уможливило відображення найважливіших властивостей дослідницького лідерства в університеті та встановлення зв'язку теорії з практикою управлінської діяльності.

5.4. Вектори розвитку організаційної культури керівника в умовах відкритої освіти

Глибокі соціальні та економічні зрушення, що відбуваються у третьому тисячолітті в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню особистості як найвищої соціальної цінності. Виховання такої особистості доручено освітянам, які усвідомлюють, що кожна організація є складною соціальною системою, головним елементом якої є люди. Центральною фігурою в системі управління будь-якою організацією виступає керівник, який виконує при цьому різнопланові функції та ролі дуже широкого спектра. Аксиомою управлінської діяльності стає те, що сучасний керівник освітньої установи повинен уміти не лише керувати, а й культурно співпрацювати, що сприяє ефективному керівництву.

У процесі розбудови нової української школи радикальна зміна концепцій управління включає окремі вектори розвитку *організаційної культури керівника закладу загальної середньої освіти*, де доцільно використовувати новітні технологічні процедури, орієнтовані на людину з її системою цінностей, поглядів, переконань, традицій.

Проблема організаційної культури керівника, її розроблення, виникло не спонтанно, адже сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. Це змушує

¹⁹ Драч І. І. Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом / І. І. Драч // Science Rize. — Харків, 2015. — Вип. 2/1(7). — С. 63–67.

²⁰ Драч І. І. Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / І. І. Драч. — Київ, 2013. — С. 245.

змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке субординаційне управління організаціями на мобільне й гнучке.

Нові соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблеми організаційної культури в управлінській діяльності керівника школи. *Організаційна культура керівника закладу загальної середньої освіти — поняття інтегративне. Це сукупність цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних, професійних якостей і компетентностей керівника, необхідних для успішної організації управління школою.*

Організаційна культура керівника закладу освіти включає різні вектори розвитку: суспільно-громадянське позиціонування управлінської діяльності керівника школи; культурологічні імперативи управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти; організаційна діяльність керівника закладу загальної середньої освіти та ін.

Теоретичний і практичний аналіз специфіки векторів розвитку організаційної культури керівника закладу загальної середньої освіти дає можливість стверджувати:

- *вектор розвитку суспільно-громадянського позиціонування управлінської діяльності керівника школи* надасть можливість визначати стратегічні аспекти розвитку закладу освіти, налагоджувати зв'язок із громадськістю та батьками учнів, розвивати позитивний імідж школи, здійснювати економічну і правову компетентність в управлінні, дотримуватися демократичних відносин, суспільних норм і статутних правил з усіма учасниками освітнього процесу;

- *вектор розвитку культурологічних імперативів управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти* включає критеріальний аналіз щодо визначення рівня культури у стосунках із підлеглими, ролі ініціативи керівника у процесі мотивації власної праці та праці колег, дотримання норм поведінки, сповідування шкільних традицій та цінностей, усвідомлення значення організаційної культури керівника в управлінській діяльності;

- *вектор розвитку організаційної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти* виокремлює працездатність і здоровий спосіб життя, інформаційну обізнаність, професійну компетентність, підбір кадрів та делегування їм управлінських повноважень, лідерство і тайм-менеджмент керівника школи.

Зважаючи на актуальність і важливість процесу формування якостей, умінь і властивостей особистісного і професійного кредо керівника школи, за відповідними критеріями встановлено, що першочерговим вектором розвитку організаційної культури керівника є *суспільно-громадянське позиціонування закладу загальної середньої освіти*, яке підтверджується відповідністю стратегії розвитку галузі освіти на державному рівні із розвитком освіти у кожному закладі освіти; активною громадянською позицією управлінської команди і педагогічного колективу у співпраці з батьківською громадськістю та суспільними інститутами; власним іміджем керівника та іміджем школи; економічною і правовою компетентністю керівника школи; демократичністю відносин, дотриманням суспільних норм і правил поведінки усіх учасників освітнього процесу й обслуговувального персоналу в школі.

Часто поняття «*позиціонування*» і поняття «*позиційність*» ототожнюють. Натомість, *позиційність* — це соціальне ставлення, що проявляється у визнанні інтересів та цілей людей, які взаємодіють у вирішенні загальної проблеми; це діяльність колективу, основою якої є усвідомлення взаємних протилежностей.

Термін «*позиціонування*» виник у середині ХХ ст. і означав діяльність, що входила до комплексу маркетингу поряд з іншими його компонентами (товарна

політика, ціноутворення і т. ін.). Із розвитком процесів сегментації у маркетингу та маркетингових досліджень ринку, позиціонування набуло більш відокремленого і самостійного характеру.

Концепцію позиціонування вперше чітко висвітлено у праці Дж. Траута, опублікованій у 1981 р. під назвою «Позиціонування: битва за впізнаваність»¹.

Організаційна культура, будучи сукупністю цінностей, традицій, форм поведінки, переконань та пріоритетів навчального закладу, виступає його особливістю, унікальною характеристикою, яку обов'язково потрібно використовувати з метою зацікавлення та залучення споживачів освітніх послуг. Організаційна культура освітнього закладу та його керівника є потужним інструментом для позиціонування іміджу закладу на ринку освітніх послуг.

Професійна діяльність керівника закладу загальної середньої освіти у співпраці з батьківською громадськістю та суспільними інститутами представлена у соціумі активною громадянською позицією.

В умовах соціально-економічних перетворень у країні ця проблема виходить за межі галузевого, суто освітянського питання і набуває загальнодержавного значення. Це стосується, насамперед, залучення різних представників соціуму до випрацювання основних засад освітньої політики й управління галуззю, оновлення змісту освіти з урахуванням потреб і запитів громадян.

Для того щоб відповідати умовам розвитку громадянського суспільства в Україні, нові українські школи мають стимулювати громадську активність, аби не лише учні, а й співробітники школи, батьки, старше покоління та всі члени громади були активнішими. Успішними стають ті навчальні заклади, керівники яких розуміють, що батьки, як частина шкільного колективу, найбільш зацікавлені в ефективній роботі школи, оскільки йдеться про дітей, про умови їхнього навчання та виховання. Батьки, по суті, є замовниками освітніх послуг, тому і впливають на якість роботи навчального закладу.

Забезпечити підтримку новостворених громад – практичне завдання керівника школи у процесі розвитку його організаційної культури в умовах відкритої освіти. Громадська думка стає своєрідним інформаційним сигналом щодо підтвердження усвідомленої громадянської позиції керівника закладу освіти, систематичне надходження якого дає змогу керівникам-освітянам об'єктивно оцінювати результати роботи шкіл і коригувати цю роботу відповідно до суспільних потреб та інтересів більшості учасників освітнього процесу, підтримуючи *позитивний імідж* закладу освіти.

«Імідж» (англ. image) у буквальному значенні — образ. Сучасний словник іншомовних слів тлумачить поняття «імідж» як цілеспрямовано сформований образ (будь-якого явища, предмета), що вирізняє певні ціннісні характеристики і покликаний здійснити емоційно-психологічний вплив на людину з метою популяризації, реклами.

Розуміння поняття «імідж» розширено в роботі Д. Дороти² «Паблісити и паблік рилейшнз» (далі PR). Як стверджує автор, це «все має хоч якесь відношення до кампанії і товарів, що пропонується нею, і послуг». Включення іміджу як вагомого чинника «паблік рилейшнз» зазначено у багатьох роботах вітчизняних і зарубіжних авторів.

Розвиток технології PR відносять до 60-х — початку 70-х років ХХ-го століття. Структури і технології PR посідають важливе місце у формуванні стратегій у різних сферах міжнародних відносин. Зокрема, у сфері зовнішньої політики технології та

¹ Траут Дж. Позиционирование. Битва за узнаваемость / Дж. Траут, Е. Райс. — М., 1981. — 345 с.

² Дороти Д. Паблісити и паблік рилейшнз / Д. Дороти. — М. : Филинь, 1998. — 288 с.

стратегії PR формують програми, концепції і взаємозв'язки між державами, які допомагають досягти взаєморозуміння, компромісу і суспільної гармонії.

Один із засновників PR, професор Кембриджського університету Сем Блек визначив поняття PR так: *Public relations — це мистецтво і наука досягнення гармонії за допомогою взаєморозуміння на основі повної і достовірної інформованості*³.

Процес формування іміджу сучасного закладу освіти є сутнісною проблемою педагогічної теорії і практики, оскільки реформування шкільної освіти має відбуватися на гуманістичних засадах, зокрема, на утвердженні головних цінностей освіти: дитина як незмінна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, збереження індивідуальності.

У сучасних умовах шкільна освіта опинилася перед вибором нових пріоритетів: спеціалізації, диференціації, інформатизації, профілізації, гуманізації і т. ін. Кожен директор і його педагогічний колектив мріють, щоб їхня школа мала візитівку яскравої індивідуальності, виділялася серед інших, викликала бажання влаштуватися на роботу чи навчання саме в ній.

В основу культурологічного вектора розвитку організаційної культури керівника в теорії управління школою покладено нову освітню парадигму, що характеризується гуманістичними засадами, ціннісними орієнтаціями та визначенням культури як провідної стратегії у розвитку відкритої освіти XXI ст. Поряд із цілісним, системним, діяльнісним, синергетичним та іншими підходами культурологічний підхід складає основу нової концепції управління сучасною школою та визначає новий зміст управлінської діяльності керівника Нової Української школи в умовах відкритої освіти.

Методологічні основи культури управління закладено у працях В. Сухомлинського, видатного вітчизняного вченого-практика, гуманіста, людини високої культури. У своїй доповіді: «Яким повинен бути директор сучасної школи», проголошеній на міжобласній конференції у березні 1967 р., Сухомлинський обґрунтував принцип професійної компетентності керівника школи, в основу якого теж покладено культурологічний підхід⁴.

Аналіз сучасних проблем культури управління школою активно досліджено у працях Г. Єльнікової, І. Зарецької, Л. Калініної, Л. Карамушки, С. Корольок, Н. Крилової, В. Лазарева, Л. Онищук, Ю. Палехи, М. Поташника, В. Щербаня, В. Сергєєвої, Т. Шамової, Є. Ямбурга та ін. Головним завданням такої культури визначено формування управлінського світогляду керівника, що забезпечить йому високий рівень управлінської діяльності.

З позицій ціннісного підходу розкриває поняття «культура управління» вітчизняний вчений Ю. Палеха. Він переконаний, що це система знань про управлінську практику як культурний феномен, сукупність науки і мистецтва управління, рекомендацій, узагальнень об'єкта управління, які мають наково-практичну цінність і органічно, системно пов'язані між собою. Як певну якісну визначеність принципів та способів взаємодії компонентів системи внутрішкільного управління трактує поняття «культура управління» Н. Крилова⁵. У своїй праці «Культурологія освіти» дослідниця визначає особливості нової культури управління, серед яких важливе значення набувають самоуправління, самоорганізація, підтримка ініціатив.

³ Black Sam. Introduction to Public Relations. — London : Modino Press Ltd., 1989.

⁴ Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором: вибрані твори : 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — Київ : Рад. шк., 1977. — Т. 4. — С. 393–626.

⁵ Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с.

Організаційна культура керівників визначається також глибокими і всебічними знаннями науки про управління, вмінням використовувати ці знання в організаційній діяльності (мистецтво управління), і, врешті, стилем роботи певного управлінця.

Сучасний управлінець, виконуючи свою роботу і спілкуючись у процесі своєї діяльності з іншими членами колективу, керується тими правилами поведінки, які відображають сутність взаємовідносин між людьми в суспільстві, певними імперативами.

Imperativus (лат. *Imperativus*) — це вимога. З появою «Критики практичного розуму» Канта, *імператив* – це загальнозначущий припис, в протилежність особовому принципу (максимі); правило, лист про повинність (об'єктивний примус чинити так, а не інакше). Гіпотетичний імператив має силу лише при відомих умовах; категоричний імператив виражає безумовну повинність, він встановлює форму і принцип, яким потрібно слідувати в поведінці людини.

Культурологічні імперативи управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти є його важливим вектором розвитку організаційної культури у процесі ефективної управлінської діяльності.

Проведене дослідження, а більше того, результати анкетування дієвих керівників шкіл із різних регіонів України дають підстави стверджувати, що культурологічні імперативи управлінської діяльності керівників шкіл включають культуру взаємин із підлеглими, культурологічний аспект мотивації професійного саморозвитку керівника, норми поведінки керівника в організації, дотримання і примноження шкільних традицій, сповідування цінностей школи й усвідомлення ролі організаційної культури керівника в управлінській діяльності.

Розкриваючи сутність зазначених культурологічних імперативів, слід зазначити, що організаційна культура — це, у свою чергу, і сукупність суспільно прогресивних норм, правил і стандартів, прийнята і підтримувана в галузі організаційних відносин. *Організаційні відносини* — це взаємодія, протидія або нейтральне ставлення елементів організації усередині або поза нею. Знайомство з моделями, типами та організаційною культурою керівника переконує, що найбільшу роль в організаційній культурі керівника відіграють такі складові: культура праці, міжособистісні відносини керівника з працівниками, управлінські здібності, які характеризуються не лише особистою, духовною й моральною культурою, а й знаннями, професійними вміннями та зовнішніми і внутрішніми обставинами.

Проведений теоретичний аналіз уможливорює ствердження, що сутність організаційної культури керівника формується із врахуванням характеристик діяльності організації, керівної ролі її керівника, співпраці з педагогічним колективом та батьківською громадськістю. У будь-якій організації керівник — *носії організаційної культури*. Суспільство впливає на зовнішній чинник організаційної культури керівника, що проявляється через уявлення про цінності, із яких виокремлені норми і правила поведінки і спілкування, які впливають на особистість, її конкретну поведінку, культуру праці.

Організаційна культура охоплює всі досягнення людини в процесі її розвитку у сфері матеріального виробництва і в духовному житті та служить важливим універсальним механізмом адаптації кожної людини до різноманітних умов і вимог внутрішнього, так і зовнішнього середовища. Це цілісний феномен, який поєднує знання, уміння і навички, особисті якості та систему цінностей, що реалізуються через професійну діяльність особистості. Поєднання культури і діяльності дає змогу розглянути взаємозв'язок організаційної культури керівника із діяльністю, оскільки досягнення впливають на розвиток. Керівник у процесі управлінської діяльності засвоює певні

цінності, вдосконалюючи свою культуру та створюючи нові цінності, внаслідок чого оволодіває моральною і духовною культурою вищого рівня.

Моральна і духовна культура передбачають перетворювальну людську діяльність, унаслідок якої створюються культурні цінності. Культура сприяє засвоєнню цінностей, розвитку та формуванню особистості керівника, який сам є організованим і прагне організувати керований ним колектив.

Організаційна культура — це сукупність норм, умов і цінностей, обраних, створених і тих, що поділяються колективом, та виступає як принципи роботи й умови оцінювання діяльності колективу і його керівника. У свою чергу, організаційна культура керівника є важливим чинником управління, причому уявлення про неї залежать і від уявлень про сучасні вимоги до управління. В умовах сьогодення необхідним є формування культур, відкритих до змін, які сприяють швидкому маневруванню, розвивають різні форми взаємодії, активізують діяльність керівника, посилюють відповідальність та моральну добросовісність. Результати опитування серед директорського корпусу шкіл України свідчать про те, що кожен керівник має відводити важливе місце проблемі аналізу власної організаційної культури, усвідомлюючи при цьому її сутність і складові.

Отже, аксіомою управлінської діяльності стає те, що сучасний керівник освітньої установи повинен уміти не лише керувати, а й культурно співпрацювати. Це значить, що він має навчитися ефективного керівництва засобами підвищення рівня власної організаційної культури, що підтримується завдяки культурі взаємин із підлеглими. Організаційна культура керівника визначає межі, в яких можливе виважене ухвалення рішень, ефективне використання ресурсів організації для їх виконання, відповідальність за доручену справу, прогнозування розвитку школи, регламентування управлінської діяльності, сприяння тісній співпраці з підлеглими для розв'язання визначених завдань.

Процеси глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку, як усього українського суспільства в цілому, так і освіти, зокрема, вимагають нових підходів і принципів управління навчальними закладами, пріоритетними серед яких стають основи теорії менеджменту як науки про конкурентоспроможне професійне управління. Сучасне становище в Україні вимагає формування відповідного рівня управлінських знань. Століттями у суспільній свідомості формувалось уявлення про управління і про керівників, як про привілейований прошарок, що керує суспільством та окремими об'єктами. Тому об'єкт управління, тобто окремо взятий колектив, вважав цілком природним наділяти своїх керівників доленосними функціями, що перетворюють їх у керманів відповідних закладів чи установ. Вимоги до розвитку менеджменту повинні виходити з того, що суб'єктом управління є керівник з високим рівнем організаційної культури того чи іншого типу, що поєднує людей у праці для досягнення цілей організації. Місію керівника у формуванні конкурентоспроможності школи в умовах відкритої освіти найбільш результативно характеризують його організаторські здібності, що є змістовним механізмом у формуванні та розвитку його організаційної культури (рис. 5.7).

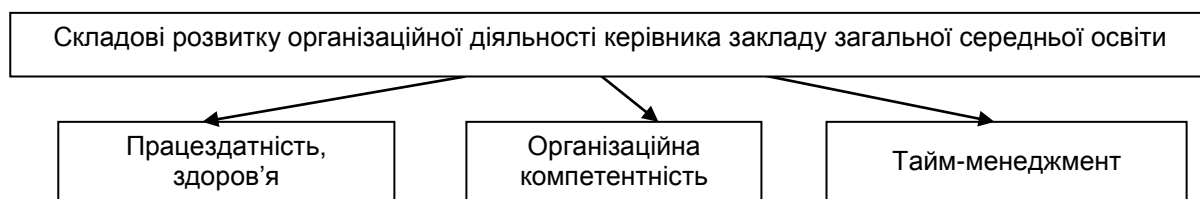


Рис. 5.7. Складові розвитку організаційної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

Забезпечення конкурентоспроможності школи великою мірою залежить від мотивації здорового способу життя керівника у процесі здійснення ним професійної управлінської діяльності на засадах організаційної культури.

Здоров'я — це найбільша цінність людини. У сучасних наукових дослідженнях проблема здоров'я розглядається як одна з найважливіших проблем цілого комплексу наук про людину.

Сучасними видаються також переконання щодо здорового способу життя яскравого філософа Давнього Риму Марка Тулія Цицерона (106–43 рр. до н.е.). У роботі «Про старість» він розмірковує про те, що мудра людина здатна бути здоровою у будь-якому віці, головне, до чого слід прагнути, щоб бути здоровим та життєздатним, — це до мудрості. При цьому слід підтримувати не тільки тіло, а й значною мірою розум і дух, бо вони згаснуть у старості, якщо в них, як у світильник, не підливати масла⁶.

Особливості роботи керівника — це наявність стресорів, що пов'язані з виконанням специфічних професійних завдань. З виконання таких завдань і складається робота керівника, їх ще іноді називають факторами змісту завдання. Кількість роботи, що повинна бути обов'язково виконана, — ще один істотний стресор для керівників. Як перевантаження, так і недостатнє навантаження можуть призвести до психологічної (і фізичної) перевтоми.

У 1908 р. Єркс і Додсон запропонували тепер уже широко відомий закон Єркса-Додсона, у якому йдеться про те, що існує залежність між кількістю роботи, яку виконує конкретна людини, та її працездатністю. Отже, для кожної людини існує оптимальне робоче навантаження. Значні відхилення від цього оптимального навантаження можуть викликати перевтому.

Відповідальність — це потенційний стресор, пов'язаний з тим, яку роль виконує керівник у своїй організації. Навіть у тих ситуаціях, коли керівники почувають впевненість у роботі, вони часто називають просування по службі і кар'єрне зростання в системі освіти головними джерелами психологічної перевтоми і незадоволеності роботою.

Для опису когнітивних помилок в організації управлінської діяльності відомий американський психолог і психотерапевт Альберт Еліс використовував термін «ірраціональні судження». Він виділив деякі конкретні ірраціональні судження, типові для сучасної культури, що, на його думку, створюють багато емоційних проблем. Наприклад, поширена думка, що людину мають любити і розуміти усі значущі особи з оточення. Це думка *ірраціональна*, тому що просто неможливо, щоб усі важливі особи схвалювали поведінку того чи іншого керівника; завжди знайдеться хто-небудь з іншими поглядами. Більшість ірраціональних суджень можна віднести до трьох основних категорій: катастрофізація, тобто перебільшення негативних наслідків подій; «перфекціонізм», тобто нав'язливе прагнення до незбутньої досконалості; неадекватна самооцінка й оцінка представників навколишнього середовища (неадекватно низька чи завищена); нереальність суб'єктивних уявлень про щастя і благополуччя.

У стані емоційного дискомфорту, викликаного стресом, у керівника з'являються нереальні бажання, що і є джерелом емоційних порушень. Ці вимоги складають ірраціональні судження і розпізнаються по таких ключових словах, як «повинен», «зобов'язаний», «необхідно», «приходиться». Керівнику варто постійно пам'ятати про те, що стиль його життя — це відображення особистісних та професійних особливостей. Зміни життєвого стилю — найважливіша умова забезпечення здорового способу життя, *культури здоров'я* як запоруки професійної успішності. У цьому сенсі базовою

⁶ Цицерон М. Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях / М. Т. Цицерон. — М. : ЭКСМО Пресс, 1999. — 528 с.

субкультурою організаційної культури керівника школи є культура здоров'я. Культура здоров'я, як система знань, ціннісно-змістових установок, емоційно-вольового досвіду педагога і його готовності до практичної діяльності, лежить в основі пізнання, зміцнення здоров'я, використанні ефективних засобів здоров'язбережувальної діяльності.

Аналіз досліджень з проблеми впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій (О. Айванхов, М. Безруких, Л. Горяна, С. Єфимова, Н. Куїнджи, Е. Вайнер) свідчить про спроби вчених переглянути загальні підходи до формування здоров'язбережувального освітнього середовища, з'ясувати новий зміст, форми, методи реалізації культури здоров'я в умовах реформування освітньої галузі України.

Культура здоров'я, як запорука успіху організаційної культури в системі набуття знань, управлінських компетентностей, ціннісно-сміслових установок, емоційно-вольового досвіду та практичної діяльності керівника, спрямована на самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення індивідуального здоров'я, необхідного для продуктивного довголіття людини, виконання життєвої та професійної місії (К. Ушинський, С. Гессен, М. Рубінштейн, А. Валицка, С. Батракова).

Провідна ідея концепції розвитку культури здоров'я всіх учасників освітнього процесу в школі втілюється за допомогою обов'язкової функції організаційної діяльності за допомогою актуалізації та активізації внутрішнього потенціалу педагога-керівника.

Оскільки в сучасних умовах місія творення здоров'я дітей лягає на плечі нерідко соматично ослабленого, професійно вигорілого, що не володіє здоров'язберігальними технологіями педагога, здоров'язбережувальна професійна діяльність вимагає, насамперед, прикладу позиціонування здорового способу життя керівника педагогічного колективу. Розвиток культури здоров'я педагога та керівника навчального закладу залежить від врахування соціокультурних, правових, професійних і особистісних факторів, що продукуються на вирішення проблеми забезпечення здоров'я учнів школи, якій приділяли увагу видатні педагоги В. Сухомлинський⁷ та К. Ушинський⁸.

Високий рівень організаційної культури керівника сучасному закладі освіти виступає вирішальним у створенні сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. *Соціально-психологічний клімат у колективі — це стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу.* Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі позиціонує: згуртованість та організованість усіх членів колективу (особливо їх керівника); єдність офіційної і неофіційної сфер спілкування; мажорний життєстверджувальний настрій у колективі; атмосфера колективної турботи в педагогічному колективі, взаємоповаги й підтримки, узгодженої взаємодії та толерантне сприйняття критичного мислення колег.

Управління закладом освіти — постійно функціональний, динамічний процес і взаємодія. Одна з умов ефективною організаційної культури керівника школи — організаційна взаємодія з колективом засобами командного управління. Зміни в закладах освіти відбуваються більш успішно, якщо вони реалізуються командою односторонців. Феномен «команда» є сьогодні широко вживаним і водночас це поняття не має однозначного значення та потребує глибокого аналізу змісту. Так, у теорії та практиці менеджменту він розглядається у двох значеннях — «наказ» і «група людей».

⁷ Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1958. — 206 с.

⁸ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1990. — Т. 5. — 528 с.

В англійській мові слово «team» однозначно означає команду як групу людей з різною підготовкою, залучених з різних сфер, які працюють разом для виконання специфічних завдань. У команді може бути лідер, але частіше лідерство переходить від одного учасника команди до іншого відповідно до логіки завдання й етапу його розв'язання. Більшість авторів, які досліджують різні аспекти командного управління, вказують на одну загальну, фундаментальну характеристику команди, а саме: команда є групою людей.

У сучасному менеджменті активно вживається англійський термін «тім-менеджмент», тобто командне керування, керування за допомогою команди. Разом з поняттям «команда» вживається термін «управлінська команда», який означає спільноту педагогів-одномумців, які працюють у будь-якому освітньому закладі, чия командна взаємодія розвивається за законами командного управління та має характерні для команди ознаки.

Дослідники Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролов вважають, що критеріальною ознакою команди може слугувати командний дух, зокрема відсутність деструктивних конфліктів і висока мотивація та активність співробітників. Відомі світовій науковій спільноті дослідники Г. Гертер та Х. Оттл основними характеристиками команди вважають: самостійне виконання завдань під своєю відповідальністю; баланс між ефективною роботою та співпрацею людей, повагу й інтерес один до одного; культуру відкритої комунікації, критику запропонованих ідей, конструктивне вирішення конфліктів – відкритість. Ефективна команда є колективом людей, здатним до співпраці та взаємопідтримки. Вони досягають високого результату завдяки організованості спільних дій.

В. Сухомлинський стверджував, що для успішного функціонування школи краще мати групу згуртованих і середніх педагогів, що йдуть до однієї мети, ніж групу чудових педагогів, але з різнобіжними цілями. Команда відрізняється бажанням й умінням її членів не тільки нести особистісну відповідальність за результати діяльності за всіма ступенями управлінської піраміди і не тікати від неї. Загальна вимога команди – постійне вдосконалення своїх професійних знань, умінь, навичок. Члени команди дотримуються своїх позицій, позиціонують творчу ініціативу. Названі ознаки переконують, що творча робоча група педагогів поступово перетворюється в команду. Здатність працювати у команді визначається як базова компетентність управлінців, яка передбачає свідоме прийняття значення свого місця у спільному результаті й успіху виробництва, чим забезпечує позитивний вплив на якість спільної діяльності управлінської команди. Дослідники командної діяльності (О. Пометун, Л. Середняк, Т. Суценок, О. Янушкевич) стверджують, що розвиток команди відбувається поетапно й виокремлюють такі стадії розвитку команди (рис. 5.8.).

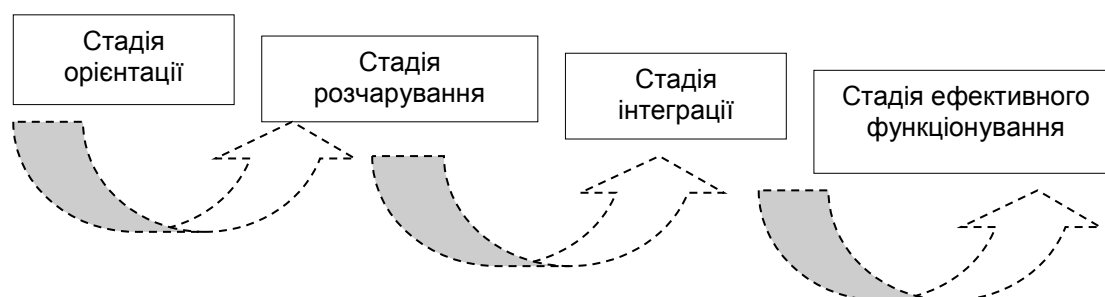


Рис. 5.8. Стадії розвитку команди

Перша — *стадія орієнтації*. Вона характеризується тим, що коли група вперше збирається, її члени залежать від формального лідера, який забезпечує структуру їхніх стосунків між собою. Цей процес передбачає розробку програми і встановлення основних правил поведінки в команді. Необхідним є прояснення цілей, уточнення питань, які слід узяти до уваги, та забезпечення розуміння сутності праці, засобів і методів роботи всіма членами команди.

Другу стадію — *«розчарування»* — інколи називають «штормом». Вона настає тоді, коли члени команди починають отримувати відповіді на поставлені запитання, і ці відповіді не всіх задовольняють. Означена стадія часто характеризується конфліктами або небажанням продовжувати спільну роботу, зневірою у власних можливостях досягнення мети. Значна частина проблем пов'язана з тим, що в команді починає складатися певна ієрархія, розподіл ролей, проявляються різні погляди на правила поведінки. Керівникові потрібно проявити повною мірою високу організаційну культуру, щоб виконати завдання, які стоять перед командою. На цих двох стадіях робота фактично виконується, певні виробничі завдання продовжують розв'язуватися, проте діяльність, як правило, є недостатньо ефективною.

Третя стадія — *інтеграція* — є початком найпродуктивнішої роботи щодо стосунків усередині команди: початкові конфлікти вже розв'язані, на цій стадії команда досягає ідентичності, що відрізняє її від інших груп. Їй притаманні також почуття єдності та згуртованість членів команди. В управлінській діяльності можна спостерігати широкий обмін ідеями, інформацією, спільний аналіз думок і колективні рішення щодо конкретних дій. Тобто команда вже здатна одночасно виконувати обидві функції: працювати на результат діяльності, забезпечувати підтримку й ефективні стосунки всередині команди.

Від третьої стадії група управлінців природно та з найменшими зусиллями перейде до *четвертої* — *ефективного функціонування*. На цій стадії існує довіра всіх членів команди один до одного, що дає змогу максимально використовувати окремих працівників, пари і малі групи, що працюють на досягнення загального результату. Крім того, члени управлінської команди в школи максимально віддані спільній справі та проявляють творчий підхід до неї. Характерним є також високий рівень взаємозалежності, функціональної компетентності та здатності до співробітництва у відносинах усередині команди, де функції та обов'язки чітко розподіляються. Команда демонструє високу ефективність у розв'язанні проблем і здатна відповідати за вирішення проблем. Для названих стадій обов'язкова послідовність. Це означає, що третя стадія не може бути досягнута без проходження першої та другої. Перехід від першої до четвертої стадії може зайняти у членів групи години, тижні, навіть місяці та роки. Якщо будь-який член команди залишає її і з'являється інша людина, це завжди буде вже нова команда. Отже, вона навіть може повертатися у своєму розвитку на першу стадію. Тому дуже важливим є розуміння керівником процесу розвитку команди і створення умов для послідовного переходу від стадії до стадії.

Так, на всіх етапах керівник формує організаційну культуру управлінської команди засобами власної культури, що домінує у визначенні стратегічних і тактичних цілей і завдань, які визначені пріоритетними в управлінні закладу загальної середньої освіти.

Серед векторів розвитку організаційної культури керівника закладу загальної середньої освіти чільне місце займає *організаційна компетентність* керівника школи.

У науковій літературі існують різні трактування понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід». На думку багатьох учених *компетенція* — це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до

функціональної діяльності, а *компетентність* — інтегрована характеристика якостей особистості, яка виступає як результат підготовки випускника до виконання діяльності в певних галузях. Іншими словами, *компетенція* — це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності, *компетентність* — інтегрована характеристика здатностей особистості, яка виступає як результат діяльності у певній сфері чи галузі

З погляду практиків, професійні компетенції — це здатність суб'єкта професійної діяльності виконувати роботу відповідно до посадових вимог.

Проблему визначення рівня професійної компетентності керівників системи загальної середньої освіти, його співвідношення з рівнем професійної кваліфікації й удосконалення професіоналізму досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені В. Бондар, Л. Даниленко, І. Драч, І. Жерносек, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Карпенко, В. Кричевський, О. Мармаза, В. Маслов, Є. Тонконога, Г. Федоров у різні періоди розвитку системи освіти.

Професійну компетентність можна розглядати як складову професіоналізму та професійної культури. Успішна робота закладу загальної середньої освіти здебільшого залежить від професійної компетентності суб'єктів навчання та виховання, яка включає організаційну компетентність керівника школи.

Натомість, *організаційна компетентність*, як важлива складова організаційної діяльності керівника школи, дає можливість організувати професійну основу діяльності педагогів, уміння ефективно забезпечувати розвиток української школи у новому вимірі часу.

Важливим елементом організаційної культури керівника закладу освіти є впровадження тайм-менеджменту, тобто управління часом, що допомагає оптимізувати діяльність колективу і підвищити ефективність його діяльності. Взагалі, тайм-менеджмент — це сфера управлінської діяльності, яка стала самостійним напрямом менеджменту у 70-х рр. ХХ ст.

Тайм-менеджмент (від англ. *time management*) — сукупність методик оптимальної організації часу для виконання поточних завдань, проектів та календарних подій. На винахід терміну «тайм-менеджмент» претендує компанія Time Management International. Її засновник, данець Клаус Меллер, в 70-ті роки винайшов Time Manager — складно влаштований блокнот-щоденник, який можна вважати прабатьком сучасного органайзера.

Фахівці упевнено стверджують: тайм-менеджмент — це новий напрям в управлінській сфері, спосіб зробити організацію конкурентоздатною, створивши при цьому співробітникам комфортніші умови праці, що, у свою чергу, підвищує їхню мотивацію.

У німецькомовному світі відомим є метод ALPEN Лотара Зайверта⁹. Планувати час пропонується, використовуючи п'ять кроків, що відповідають першим літерам абрєвіатури ALPEN:

- **Aufgaben, Termine und geplante Aktivitäten notieren** — нотувати завдання та заплановані дії;
- **Länge schätzen** — оцінювати тривалість виконання кожної дії;
- **Pufferzeiten einplanen** — включати у планування буферний час;
- **Entscheidungen treffen** — ухвалювати рішення;
- **Nachkontrolle** — контроль за виконанням дій.

⁹ Seiwert, Lothar. Zeitmanagement mit Microsoft Office Outlook. Unterschleißheim: Microsoft Press, 2010.

Місце тайм-менеджменту в організаційній культурі керівника досліджувалося науковцями та публіцистами з різних країн. Серед сучасних авторів пострадянського простору — Г. Архангельский, О. Горбачов, А. Гастев, Є. Мерзлякова, В. Растимешин та інші. Найбільшого поширення отримали роботи, дослідження та підходи зарубіжних фахівців — Л. Зайверта, К. Бішофа (Німеччина), П. Дойля, Ст. Кові (США), Б. Санто (Угорщина), Джеймса Коулі (Австралія) та ін.

У широкому розумінні організаційна культура — складова загальної культури суспільства, яку розуміють як систему надбіологічних програм людської діяльності, поведінки, спілкування, що розвивається історично та виступає умовою відтворення і зміни соціального життя в усіх його проявах та представлену сукупністю ідеалів, зразків поведінки, ідей і гіпотез, цінностей ціннісних орієнтацій тощо.

Реалії життя доводять, що успішність та ефективність роботи будь-якої організації значною мірою залежить від організаційної культури керівника. У дослідженні процесів управління соціальними групами й організаціями, у розкритті принципів і розробленні моделей ухвалення ефективних рішень та ефективної діяльності організаційна культура посідає значне місце. Важливою вона є і для керівника навчального закладу, на якого покладено багато функцій. Перед керівником постає проблема — як в умовах обмеженості часу забезпечити найефективнішу їх реалізацію. Вирішення цієї проблеми і бере на себе тайм-менеджмент — система планування, організації, обліку і контролю використання робочого часу керівника та його підлеглих з метою підвищення ефективності діяльності навчального закладу загалом. Він базується на таких елементах: плануванні робочого часу, чіткому ранжуванні пріоритетів, ефективній роботі з інформацією, вмінням вирішувати неприємні справи, коригуванням спілкування з оточуючими. Відповідно, тайм-менеджмент виступає не лише як система управління, а й як елемент організаційної культури.

Управління часом — це дія або процес тренування свідомого контролю над кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, коли збільшуються ефективність і продуктивність. Управління часом дає змогу ефективно добирати необхідні інструменти і методи, що використовуються у процесі виконання конкретних завдань і досягнення визначених цілей. Управління часом пов'язане із широким спектром діяльності, а саме: плануванням, розподілом, постановкою цілей, делегуванням, аналізом тимчасових витрат, моніторингом, організацією, складанням документів і розстановкою пріоритетів.

Невпорядкованість робочого дня, постійна зайнятість, безперервний поспіх у справах, які потребують вдумливого, планомірного вирішення, створюють у системі керівника та його заступників такий стиль роботи, який призводить до нераціонального використання часу в усіх підрозділах. Тобто, організаційна культура керівника тісно пов'язана з організацією всіх процесів управління у підпорядкованому йому навчальному закладі та істотно впливає на успіх управління в цілому.

Раціонально спланований робочий час керівника умовно поділяється на три частини: 60% припадає на заплановані справи; 20% — резерв часу на непередбачені роботи; 20% — резерв часу на творчу діяльність керівника. При такому плануванні у керівника з'являється резерв часу. Завдяки встановленому резерву часу, керівник має змогу протягом планового періоду адекватно реагувати на можливі ускладнення у процесі реалізації тих або інших завдань, вирішувати непередбачені справи.

Систематична, повсякденна, цілеспрямована робота відповідно до розкладу, чітко визначення і проведення зборів, нарад і засідань з детальною підготовкою обговорюваних і розв'язуваних питань, їх регламентованість, ритмічність дають значно

зменшити витрати часу. Не слід забувати, що планування роботи приведе до позитивного результату лише за наявності контролю щодо виконання плану особистої роботи і планів роботи підлеглих.

Це дисциплінує усіх суб'єктів освітньої діяльності, сприяє ефективному використанню робочого часу, підвищенню якості управління навчальним закладом. Слід мати на увазі і те, що з підвищенням рівня організаційної культури зменшується час, що витрачається на управління основною діяльністю, і збільшується на адміністративну, організаційну роботу, представництво, розв'язання соціальних проблем.

Для планування власної роботи керівнику треба проводити спеціальні спостереження, вивчати власні витрати часу протягом робочого дня. При цьому лише облік усіх робіт може дати повну картину навантаження. Дані аналізу дають можливість оцінити рівень організації часу керівника.

Проблемою будь-якого керівника є складність раціонального використання часу через постійне втручання у його роботу. Як правило, у плані щоденної діяльності можна виділити одну чи дві важливі справи, що потребують першочергового вирішення. Проте керівник зобов'язаний вирішувати питання, з якими до нього звертаються колеги, навіть якщо вони абсолютно нетермінові і неважливі. Тайм-менеджмент допомагає вирішити питання такого характеру через делегування повноважень або ж застосування специфічних методів та прийомів.

Тайм-менеджмент вивільнить час завдяки розстановці пріоритетів, цілей і оцінки витрат часу на них. Якщо керівник у своїй діяльності застосовує принципи тайм-менеджменту, то з часом вони поширюються серед співробітників. Слід відзначити, що вводити систему тайм-менеджменту ефективніше «зверху», оскільки особистий приклад керівника — кращий для його підлеглих.

Роль тайм-менеджменту важко переоцінити, адже його застосування дає можливість правильно розставити пріоритети на рівні навчального закладу, окремих співробітників; чітко сформулювати цілі та терміни, наради, які необхідно проводити виключно заради певного результату; раціонально використовувати свій час, час підлеглих; раціонально планувати використання наявних ресурсів; грамотно делегувати повноваження; скоротити чи позбутися понаднормової роботи; підвищити мотивацію співробітників тощо.

Від високого рівня організованості та організаційної культури одного працівника, тим паче керівника навчального закладу, вирає увесь педагогічний колектив. Безперечна основа успіху — організаційна культура керівника закладу освіти, визначає прогнозування діяльності керівника від об'єктивної оцінки своїх можливостей до особливостей комунікативної культури у спілкуванні з колегами та підлеглими.

Оскільки організаційна культура є універсальним явищем, якістю та рисою — незалежно від професії та роду діяльності людини, вона допомагає раціонально організувати свою особисту роботу, вміти бути колегою, підлеглим та керівником, упорядковувати своє життя. А для керівника організаційна культура — це не тільки базова основа життєдіяльності, а й надійна основа ділового та фінансового успіху.

У сучасних умовах державотворення в Україні, цінується готовність керівника до делегування своїх повноважень, оскільки керівники (особливо новопризначені) схильні створювати ситуацію незамінності, залишаючи за підлеглими техніко-допоміжні функції, що тим самим не сприяє розвитку професійності компетентності управлінських кадрів. Як показує світовий досвід, загальна закономірність розвитку виробничих сил на сучасному етапі полягає у зростанні ролі та об'єму управлінської праці. Без висококваліфікованого талановитого керівника, без його активної участі у

визначенні та реалізації стратегії, без правильного розподілу обов'язків між членами колективу успіх організації неможливий. Умови підвищеної конкуренції, тривалий відхід держави від прямого регулювання господарської діяльності в ринкових умовах на фоні прискореного оновлення технологій вимагають від керівника високої організаційної культури, зокрема з питання делегування повноважень.

Загально визнано, що рівень організаційної культури керівника є важливим показником рівня професіоналізму. Визначальними характеристиками рівня організаційної культури діяльності керівника школи виступають ціннісні основи управління, моделі поведінки керівника, стилі управління. При цьому важливу роль відіграють управлінські здатності, які визначаються як міра реалізації управлінських компетентностей. Серед них — здатність до постійного оновлення знань. Загально визнано, що сьогодні це одна з ключових компетентностей керівника.

Відкрита освіта визнана однією із важливих стратегій нового менеджменту. Здатність перемагати труднощі представляє суттєву ознаку лідера та якість культури управління, здатність до самоактуалізації як естетичне, інтелектуальне, духовне й особистісне зростання набуває ознак нової управлінської філософії і представляє важливу сферу самовдосконалення менеджера освіти. Здатність до комунікацій, творчості, уміння працювати у команді, гармонізувати оточуюче середовище — становлять ядро нової організаційної культури керівника закладу загальної середньої освіти.

Таким чином, організаційна культура керівника закладу загальної середньої освіти, є багатоаспектною проблемою у педагогічній теорії та практиці, а вектори її розвитку передбачають необхідність виявлення активних форм і методів розвитку структурно-змістових складових організаційної культури керівника школи, розроблення критеріїв та умов, що забезпечать високий рівень організаційної культури та здійснення науково-методичного супроводу розвитку організаційної культури керівника в системі післядипломної педагогічної освіти.

5.5. Самоменеджмент професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща

Останні десятиліття розвитку світового суспільства характеризують помітні зміни, пов'язані з новими технологіями і їх застосуванням в усіх сферах життя. Сучасний мешканець Європи і світу не уявляє свого життя в суспільстві без цифрових технологій, які стали інтегральною частиною спілкування, обміну інформацією та досвідом, отримання нових знань.

Нові інформаційні технології, безумовно, впливають на способи і форми навчання у системі вищої освіти. Молодь, що багато подорожує, спілкується за допомогою цифрових технологій із колегами з різних країн, має можливість порівняти доступ до системи вищої освіти. Зросла кількість дорослого населення, яке прагне здобути післядипломну освіту чи закінчити курси, що формують або розвивають ті чи інші компетентності. Досить часто студенти прагнуть поєднувати навчання з роботою, що вимагає більшої еластичності щодо побудови навчального процесу¹.

¹ Sprawozdanie dla komisji Europejskiej Nowe sposoby uczenia się i nauczania w szkolnictwie wyższym [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2015/11/Modernizacja-2015.pdf>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

Завдяки Болонському процесові та плану модернізації системи вищої освіти Європейського Союзу відбуваються великі зміни, що стосуються відкритої освіти, покликаної задовольнити потреби сучасного студента в індивідуальному підході до темпів навчання, обранні дидактичних матеріалів (аудіовізуальних чи графічних).

Аналіз свідчить, що питання відкритої освіти сьогодні піднімається в польських наукових колах багатьох країн світу, зокрема в Польщі. Масове інтернет-навчання на загальноєвропейській платформі MOOC¹ спричинило дискусії щодо доцільності впровадження відкритої освіти в університетську систему, оскільки вона відкриває нові можливості громадянам різних країн. Із огляду на це, з одного боку, відкрита освіта у системі вищої освіти Республіки Польща відкриває великі можливості в умовах складної демографічної ситуації, яка склалася в країні в останні десятиліття, а з іншого боку, ставить нові вимоги до системи освіти, технологій, методик, засобів навчання.

Дискусія щодо можливостей та обмежень відкритої освіти формує в Польщі нове ставлення до того, хто навчається. Відкритість освіти змінює освітню практику, концентрується на співпраці, індивідуалізації та персоналізації навчання, дає змогу, хто навчається, будувати індивідуальну стежку розвитку.

Для цього необхідно змінювати свідомість учасників освітнього процесу, розвивати компетентності викладачів — і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, та створювати позитивну атмосферу суспільного сприйняття відкритої освіти.

Як зазначають автори звіту про впровадження в Польщі відкритої освіти, активно формуються механізми, які сприяють її запровадженню і функціонуванню:

1. Технологічні — відкритість коду уможлиблює сталий розвиток і невпинне вдосконалення технологічного середовища, а також інтеграцію технологічного середовища з іншими інформаційними системами.

2. Мериторичні — відкриття освітніх засобів уможлиблює їх сталий циклічний розвиток і невпинне вдосконалення, а також пропонує більше можливостей у сфері індивідуального навчання. Відкриті освітні засоби мотивують до застосування нових форм і методів навчання, які відповідають викликам XXI століття.

3. Суспільні — відкритість збільшує доступ до освіти, уможлиблює пристосування освітніх засобів до різних типів дисфункцій, а також до створення нових бізнесових структур, які базуються на продажу послуг, а не змісту.

Відкрита освіта не може функціонувати без відкритих навчальних засобів. Вони є загальнодоступними (підручники, курси, конспекти лекцій тощо), безкоштовними, з правом подальшого використання й адаптації². Термін «відкриті навчальні засоби» (з англ. Open Educational Resources — скорочено OER) уперше було використано у 2002 р. під час Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries при ЮНЕСКО. Створився міжнародний рух OER, який має на меті вирівняти освітні шанси всіх учасників відкритої освіти.

У Польщі в 2008 р. було створено неформальну Коаліцію відкритої освіти, яка в 2015 р. нараховувала 32 організації. Коаліція має на меті розбудову системи відкритої освіти в Польщі. На сьогодні повною мірою відповідає європейським вимогам щодо відкритої освіти платформа Гірничо-металургійної академії ім. Станіслава Сташіца у Кракові, яка 8 січня 2010 р. відкрила сервіс Open AGH, на якому працівники,

² Otwarta edukacja [Електронний ресурс]. — URL : <http://koed.org.pl/pl/otwarta-edukacja> — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

докторанти, студенти діляться розробленими, опрацьованими навчальними і науковими матеріалами³.

У Варшавському університеті в 2008 р. було створено Відкритий університет, у межах якого майже 40 тисяч слухачів є учасниками відкритих курсів, лекцій, наукових дебатів. Навчальний рік складається з трьох триместрів. У кожному триместрі викладається майже 250 курсів, кожен із них є авторським. Із Відкритим університетом співпрацюють майже 500 викладачів. Після закінчення курсу слухач отримує диплом із кількістю прослуханих годин. Якщо слухач складає іспит, то отримує сертифікат, який підтверджує рівень знань.

У багатьох польських державних вузах широко використовується e-learning як одна із технологій регульованого доступу до освітнього контенту.

Розвиток інформаційних технологій, інноваційних управлінських і педагогічних технологій зумовлює необхідність постійного професійного зростання тих, хто забезпечує освітній процес системи відкритої освіти. Досить актуальним є розвиток професійної компетентності викладачів кафедр менеджменту освіти польських закладів вищої освіти, оскільки це ті викладачі, які займаються підготовкою майбутніх менеджерів освіти, від яких залежить майбутнє польської освіти.

Професійний розвиток викладачів кафедр менеджменту закладів вищої освіти Республіки Польща на сьогодні є досить актуальною проблемою, оскільки вимогу до нього відображено в нормативно-правовій базі та в документах закладів вищої освіти. З огляду на великий обсяг обов'язків, які виконує викладач, враховуючи стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, e-learning стає досить популярною формою здобуття інформації викладачами та розвитку їхніх компетентностей.

Питання використання e-learning, як ефективної форми самоосвіти, вивчається широким колом науковців. Серед українських дослідників значення e-learning у професійному розвитку педагогів досліджують Ю. Биков, А. Гуржій, Л. Ляхоцька, С. Касьян, В. Олійник, З. Рябова, Т. Махиня. Серед польських науковців проблема e-learning є предметом досліджень науковців І. Гарнік, А. Запаса, Л. Кожьол, М. Кожьол, Й. Колоджей, П. Комада, П. Копчял, К. Реглярські. Однак не існує комплексного дослідження, яке б аналізувало роль e-learning як однієї з технологій відкритої освіти у розвитку професійної компетентності викладачів кафедр менеджменту закладів вищої освіти Республіки Польща.

У польських закладах вищої освіти, як і в українських, професійний розвиток викладачів відбувається завдяки планованому управлінню й самоуправлінню. Ми розглянемо професійний розвиток викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти і способи самоуправління ним. Акцентуємо увагу на e-learning, який серед усіх форм підвищення рівня професіоналізму викладачів кафедр менеджменту посідає головну позицію.

Для того, щоб викладач сам спланував свій професійний розвиток, він має усвідомлювати кілька позицій: 1) яким є рівень його професіоналізму; 2) яким він має бути у найближчій і подальшій перспективах; 3) що потрібно зробити для того, щоб досягнути очікуваного рівня професіоналізму.

Аналізуючи можливості самоуправління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти у системі відкритої освіти, зупинімося на формах, за умови використання яких такий розвиток є можливим. У цьому

³ Otwarte zasoby edukacyjne [Електронний ресурс]. — URL : https://pl.wikipedia.org/wiki/Otwarte_zasoby_educacyjne. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

дослідженні братимемо до уваги сучасні вимоги, запити й очікування як польського суспільства, керівництва закладу, студента, так і, власне, самого викладача.

Зважаючи на положення Закону про вищу освіту Польщі, неперервна освіта передбачає оновлення і поглиблення загальних знань, умінь і професійних кваліфікацій як працівників, так і працедавців⁴.

Формами неперервної освіти, складовими відкритої освіти є курси, навчання, семінари. Вони можуть організовуватися як за місцем роботи, так і поза ним. Науковці Г. Круль, А. Людвічинський виділяють і характеризують такі форми навчання⁵: *поза місцем роботи*: лекція, дискусія; *на місці роботи*: інструктаж, коучінг, менторінг.

Метою курсів і навчань є, передусім, розширення знань працівника в певній галузі. Навчання характеризується систематичністю і плановістю. Навчання і курси дають змогу викладачеві здобути знання, потрібні для реалізації завдань, що ставляться перед ним кафедрою і закладом. Вони також створюють можливості для задоволення потреб закладу вищої освіти щодо формування його кадрової політики⁶. У нашому випадку, на основі SWOT-аналізу відбуваються планові курси і навчання, скеровані на формування компетентностей викладачів, які є необхідними нині і в найближчій перспективі.

Аналізуючи проблематику курсів і навчань викладачів, охарактеризуємо процедуру їх організації. Вона має кілька етапів⁷: 1) Попередні очікування і пропозиції, ідентифікація та аналіз навчальних потреб. 2) Окреслення мети навчання, його проектування. 3) Проведення навчання. 4) Звіт про проведене навчання. 5) Моніторинг та оцінювання здійсненого навчання. 6) Підсумок освітнього процесу.

Як підкреслюють автори колективної монографії «Розвиток особистий і професійний. Вибрані проблеми теорії та практики», до 1990-х рр. у польській літературі поняття «навчання» (*szkolenie* — прим. авт.) і поняття «курс» (*kurs* — прим. авт.) були взаємозамінними. Однак нині науковці відзначають, що курс є ширшим поняттям, ніж навчання⁷.

Однією з важливих форм професійного розвитку викладачів кафедр менеджменту є післядипломне навчання. Згідно із Законом про вищу освіту Республіки Польща, післядипломне навчання — це форма навчання, якою можуть скористатися ті особи, які мають перший ступінь кваліфікації⁵. Це навчання відрізняється від описаних вище тим, що має конкретну структуру, відповідає Національній рамці кваліфікацій, згідно з польським законодавством, тривалість навчання становить не менше як два семестри і результат навчання — захист післядипломної праці та отримання диплома, який відповідає тому чи іншому ступеню кваліфікації. У навчальних програмах післядипломного навчання передбачено велику кількість годин на самостійне опрацювання, тобто на самоосвіту.

Під поняттям самоосвіти розуміється самостійне здобування знань. Польський науковець Д. Янковський так формулює термін «самоосвіта»: «самоосвіта — це процес, тобто ряд логічно пов'язаних між собою, точно організованих дій особи, яка навчається, має на меті самостійне, без керівництва вчителя отримання потрібної інформації, інтелектуальних і мануальних властивостей, а також розвиток

⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U.Nr 164, poz.1365 z późniejszymi poprawkami) [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.nauka.gov.pl>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

⁵ Król H. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji / H. Król, A. Ludwiczynski // PWN. — Warszawa, 2007, s. 468–473.

⁶ Garski K. Jak efektywnie szkolić pracowników / K. Garski, J. Gontarz (red.) // PARP. — Warszawa, 2009, s. 7.

⁷ Listwan T. Kształcenie kadry menedżerskiej firmy / T. Listwan // KADRY. — Wrocław, 1998, s. 83.

пізнавальних здібностей: спостереження, уваги, уяви, пам'яті та критичного мислення»⁸.

Професійний розвиток викладача, підвищення його кваліфікації прямо пропорційно пов'язані із ринком праці, який досить динамічно змінюється. Технологічний та інформаційний розвиток суспільства призвели до того, що в кожній галузі Інтернет відіграє велику роль. Освіта і наука не є винятками. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання сприяло створенню нової системи, так званої e-learning, яка надає можливість проводити навчання, курси, семінари, а також реалізовувати післядипломне навчання. Використання вищезгаданої системи допомагає викладачеві ефективно займатися самоосвітою і розвитком професійного рівня, використовуючи переваги відкритої освіти.

У загальновідомій дефініції зазначено, що e-learning — це навчання за посередництвом Інтернету. У польській мові це визначення має кілька синонімів: «навчання», «навчання на відстані», «дистанційне навчання». Величезним плюсом такого навчання є те, що особа, яка навчається, може підвищувати свій професійний рівень у зручний для себе час і в зручному місці⁹. У наукових джерелах дефініція «e-learning» є ширшою. Вона стосується навчання, яке підтримується такими засобами, як: комп'ютерні програми, платформи, електронні сайти, сторінки, освітні портали і сервіси, навчальні та дидактичні матеріали на змінних електронних носіях¹⁰.

Автори монографії «Розвиток особистий і професійний. Вибрані проблеми теорії та практики»¹¹ зазначають, що e-learning відрізняється від очного навчання тим, що у того, хто навчається, має бути досить високою мотивація в навчанні, адже в процесі e-навчання оптимізуються контакти з тим, хто навчає. Той, хто навчається, повинен розвивати власну силу волі, мотивувати себе до опрацювання матеріалу, до виконання завдань. Як свідчать дані анкетування, на цьому етапі викладачі кафедр менеджменту обирають здебільшого дистанційні курси і навчання, які зазвичай відбуваються за допомогою платформи e-learning. Причиною цього є зменшення витрат (економія на проживанні, проїзді), поєднання роботи з навчанням (навчання у позаробочий час), управління своїм часом і можливість навчатися в зручному для себе місці. Викладачі зазначають, що курси і навчання за допомогою платформи e-learning дають змогу в зручний для них час працювати із матеріалами, постійно перевіряючи рівень засвоєної інформації, контролювати свої успіхи в навчанні, постійно бути в контакті з авторами навчальних матеріалів, модераторами, ставити їм запитання й отримувати на них відповіді.

Автор «Порадника e-learning» зазначає, що найчастіше як складові навчальних матеріалів на платформі використовують: текст; прості графічні та мультимедійні елементи, такі, як фотографії, рисунки й анімації; фільми і звукові файли, які містять навчальну інформацію; тести і завдання; різноманітні контрольні запитання і завдання, лексикони, допоміжні файли, гіперпосилання¹².

⁸ Jankowski D. Twórczy rozwój jednostki w całościowych procesach edukacji i samoedukacji / D. Jankowski // Dialog o Kulturze i Edukacji. — 2012, nr 1, s. 120–121.

⁹ Kozioł M. Wykorzystanie e-learningu w procesie szkolenia małych i średnich przedsiębiorstw / M. Kozioł // Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomii w Tarnowie, 2013, nr 1, t. 22, s. 48.

¹⁰ Europejski System Edukacji Elearningowej [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.esee.eu/index.php?id=171>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

¹¹ Pestka D. B. Rozwój osobisty i zawodowy / D. B. Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer // Wybrane problemy teorii i praktyki. EXANTE. — Wrocław, 2017. — 111 s.

¹² Zapasa A. Poradnik e-learningu / A. Zapasa // Świdnik. — 2011. — S. 16.

На жаль, не в усіх польських закладах вищої освіти можливості e-learning використовуються повною мірою. Причиною цього є невідповідність технічних можливостей вимогам забезпечення e-learning; прив'язаність керівництва до стандартних форм навчання, переважання стереотипу викладачів середнього і старшого віку, які вважають, що очне навчання під час курсів, навчань, післядипломної освіти сприяє підвищенню рівня фахових компетентностей; 85% опитаних викладачів віком 60 років і більше стверджують, що самоосвіта є ефективною під час опрацювання книг і статей у друкованому вигляді в читальних залах чи вдома; 90% викладачів віком до 60 років віддають перевагу інтернет-ресурсам, електронним книгам та електронним статтям, хоча не відкидають також опрацювання друкованих джерел.

Промовистим є також той факт, що 28,6% опитаних викладачів отримали післядипломну освіту, причому 71,4% — за допомогою e-learning.

Аналіз свідчить, що з кожним роком кількість платформ у державних закладах вищої освіти Республіки Польща зростає. З'являються центри дистанційного навчання, які формують курси, навчання, тренінги, семінари, виходячи із запитів клієнтів, їхніх вимог і побажань. Недоліком, який відзначають викладачі, є те, що такі форми електронного навчання, які пропонують центри дистанційного навчання, є платними. Незважаючи на це, польські вчені, серед них А. Келбус, М. Міровська, Ю. Гавлік, П. Комада, вважають, що в поєднанні традиційних та інноваційних форм навчання, серед яких усе більш популярною стає e-learning, — майбутнє польської освіти і науки.

Проаналізувавши анкети викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти, представимо найважливіші аспекти e-learning, відображені в SWOT-аналізі (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

E-learning у SWOT-аналізі

Сильний аспект	Слабкий аспект
Легкий і постійний доступ до навчальних матеріалів (24 год на добу); менші фінансові витрати тих, хто навчається; мобільність; можливості навчання для осіб із особливими потребами; заощадження часу; обрання зручного місця для навчання	Обмежена мотивація у тих, хто навчається; можливі технічні проблеми; обмежена участь тих, хто навчається, у практичних заняттях; велика кількість часу і праці для підготовки матеріалів тими, хто навчає, і тими, хто навчається
Шанси	Загрози
Контакт із великою кількістю користувачів; адресний супровід у навчанні; підвищення іміджу установи, яка пропонує платформи для електронного навчання; швидкий контакт із тими, хто навчається; моніторинг навчання; збільшення кількості тих викладачів, які навчаються в Польщі	Обмежені можливості перевірки теоретичних знань тих, хто навчається; швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, що вимагає дорогі платформи; неукomплектованість груп тих, хто навчається; довіра не всіх працедавців до сертифікатів і дипломів, отриманих викладачами після навчання e-learning

Власне опрацювання

Описані вище форми самоуправління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти (навчання, курси, семінари, післядипломна освіта, самоосвіта), поряд із очною формою, відбуваються у формі e-

learning, яка з кожним роком стає більш популярною на польському освітньому ринку. Це пов'язано з тим, що e-learning дає можливість самостійно опрацювати матеріал, отримувати віртуальні консультації і працювати у зручному для викладача режимі.

Викладачі кафедр менеджменту висловили свою думку щодо способів і форм, які вони використовують із метою розвитку професійної компетентності. Потрібно зазначити, що можна було обирати кілька форм або зазначити інше:

- самоосвіта — 71,4%;
- семінари — 71,4%;
- навчання — 37,5%;
- курси — 35,7%;
- стажування — 35,7%;
- тренінги — 7,1%.

Із них за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій: курсів — 28,6%; навчання — 28,6%; самоосвіти — 100%.

Виходячи з цього, можемо дійти висновку про те, що отримуючи самостійно нові знання, вдосконалюючи наявні компетентності або набуваючи нових, викладачі працюють у системі відкритої освіти, при цьому відзначають її ефективність.

Поєднання традиційних форм навчання та e-learning називається *blended learning* або *b-learning*¹³. У практичному використанні e-learning може повністю дублювати традиційну форму навчання, враховуючи особливості електронного навчання, або доповнювати традиційну форму навчання із тим співвідношенням, який визначить для себе викладач, який навчається.

Розвиток у польських закладах вищої освіти e-learning спричинив появу двох напрямів: корпоративного й академічного¹⁴. Корпоративний e-learning спрямований, передусім, на досягнення мети, пов'язаної зі збільшенням конкурентоздатності фірми (у нашому випадку — польського закладу вищої освіти) за посередництва розвитку кадрового потенціалу (у цьому випадку — викладачів кафедр менеджменту). Як зазначає Л. Кожьол, «характерною рисою корпоративного e-learning є те, що він може відбуватися відірвано від закладу освіти»¹⁵. Що ж до академічного e-learning, то автор зазначає, що він «характеризується значно ширшими цілями, ніж удосконалення навчального процесу і його економічних процесів»¹⁶. Це пов'язано з тим, що академічний e-learning має виконувати практично всі функції закладу освіти і перенести процес навчання в мережу. Л. Кожьол стверджує, що ці два напрями e-learning розвиваються незалежно один від одного і відрізняються не лише цілями, а й методами, засобами, техніками і знаряддями¹⁵.

Як зазначалося вище, більшість викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти у своїй професійній діяльності використовує Інтернет як джерело отримання нової інформації та можливість підвищити свій професійний рівень. У межах самоосвіти викладачі є відвідувачами й учасниками освітніх і наукових порталів, сайтів, мають власні електронні сайти, користуються послугами електронних бібліотек і книгарень, висловлюють свої думки на інтернет-форумах, черпають інформацію про

¹³ Kocpiat P. Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych / P. Kocpiat // Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki, 2013, nr 9(7), s. 64–65\$ 80/

¹⁴ Pestka D. B. Rozwój osobisty i zawodowy / D. B. Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer // Wybrane problemy teorii i praktyki. EXANTE. — Wrocław, 2017. — 111 s. — S. 65.

¹⁵ Kozioł L. Determinanty rozwoju e-learningu korporacyjnego // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach, 2013, nr 98, s. 64–65.

конференції, семінари, курси, тренінги, післядипломне навчання і є їх активними учасниками. На запитання, яким джерелам віддають перевагу у викладацькій діяльності, 71,4% викладачів відповіли, що електронним джерелам і 28,6% — паперовим.

Цікаво, що 57,1% опитаних викладачів зазначили, що використовують e-learning у науково-дидактичній, науково-дослідницькій та організаційній діяльності, а 42,9% викладачів використовують e-learning як учні, отримуючи нову інформацію, нові знання та вдосконалюючи професійні компетентності. Такі ж показники отримано під час відповіді на запитання, чи використовуються інформаційно-комунікаційні технології викладачами під час занять: 57,1% викладачів відповіли, що використовують у разі потреби, 42,9% викладачів дали відповідь «так», жоден викладач не обрав відповіді «ні».

У процесі самоуправління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту все частіше використовуються такі форми як професійні блоги, сайти, портфоліо. Розміщені вони переважно не на сайті закладу вищої освіти, в якому працює викладач. Їх можна знайти у вільному доступі в мережі Інтернету.

На таких сайтах, блогах, у портфоліо викладача можна знайти коротку біографічну довідку про нього, дізнатися про його наукові зацікавлення, основні праці, досягнення, інформацію щодо його участі у проектах, ґрантах, міжнародних програмах. Така форма самопрезентації свідчить про високий рівень професійної компетентності, мотивації до саморозвитку, готовності самореалізовуватися і допомагати в цьому іншим. Аналіз блогів, сайтів електронних портфоліо викладачів польських закладів вищої освіти дає змогу дійти висновку про те, що зазвичай це викладачі, які мають науковий ступінь доктора хабілітованого і наукове звання професора, які мають активну наукову і життєву позицію.

Коротко представимо таку форму самоуправління професійним розвитком на прикладі професора Яна Фазлягіча¹⁶, відомого в Польщі та за її межами науковця у сфері менеджменту в освіті та управління знаннями (рис. 5.9).

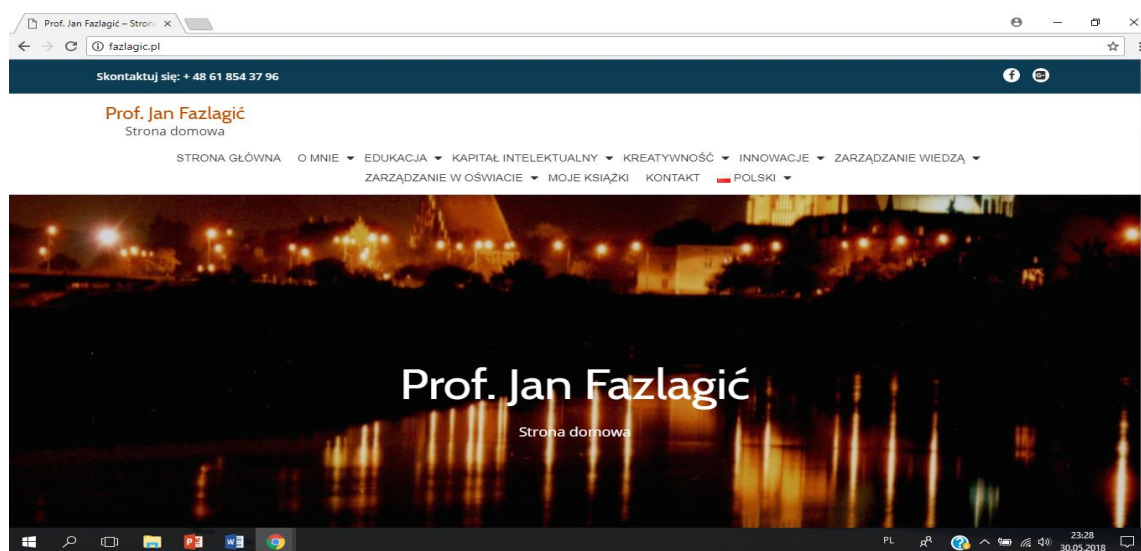


Рис. 5.9. Професійний блог професора Яна Фазлягіча

¹⁶ Fazlagić Jan, Ph.D. My specializations [Електронний ресурс]. — URL : <http://fazlagic.pl>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

На його сторінці є такі розділи:

Про мене: Наукові дослідження:

Рекомендаційний лист

Fulbright

Короткий словник підприємництва

Описи дослідницьких проектів

Список публікацій

Проекти

Спеціалізації: Освіта і маркетинг школи

HR для бізнесу

Територіальне самоуправління

Освіта: Чи готові вчителі до «тестів правди»

Директор школи

Елітарна освіта — ні, дякуємо

Освіта off line

Гімназійний шлях короткою стежкою

Як це роблять у Лондоні 1

Як це роблять у Лондоні 2

Ян Фазлягіч про результати матури 2013 — щоденник

Knowledge management practices in the Polish education system

Креативність та знання

Якість навчання

Вища освіта: Інтелектуальні активи закладів вищої освіти

Наука вже не гарантує

Покоління очима Z

Вибіста дорога на ринок із університету

Опис проекту — узагальнення

Інтелектуальний капітал: Фрагменти рапорту Go Global Michał Kleiber

Головні висновки проекту POMIAR KI SZ W

MEASURING INTELLECTUAL CAPITAL OF UNIVERSITIES

Негативний інтелектуальний капітал

Креативність: практика: Випускник освітнього закладу

Креативні дівчата

Креативні в бізнесі — запрошення

Маємо багатьох спритних та успішну молодь, яка досягла міжнародного успіху

Відчуття власної гідності

Підвищуймо спільний капітал

Витривалість — це те, що цінується найбільше

Управління креативними вчителями

Креативні в бізнесі

Теорія: Риси креативних осіб

Чи стануть креативні діти креативними дорослими?

Що таке креативність?

Чим відрізняється креативність від інноваційності?

Передусім, натхнення

Продуктивність творчої праці

Мисленнєві схеми і креативність

Звідки ми це знаємо

Способи управління і техніки, які стимулюють творчість у школі

Управління знаннями: Чим для мене є управління знаннями

Future Insights Into Knowledge Management

Як обрати стратегію управління знаннями

Як управляти креативними працівниками

Кодифікація знань — Едісон

Приреченість працівника на результативну працю

Мотивування щодо того, щоб ділитися знаннями

Мислення слугує здоров'ю

Продуктивність працівників знань

Storytelling портфель

Мистецтво постановки запитань

Управління в освіті: Сервіс-дизайн

Темний бік керівництва в освіті

Як економічна криза впливає на освіту

Кодифікація знань у польській освіті

Уроки для менеджерів польської освіти

Мисленнєві моделі директора школи

Стандарти якості в освіті

Увага! Маркетинг у школі

Величина школи і число DUNBARA

Є також закладка «Мої книжки», в якій представлено короткі анотації 18 книг Я. Фазлягіча і контакти польською й англійською мовами.

Автором представлено також три спеціалізації, назви досліджень і навчань, які він проводить, у кожній із них:

1. Освіта і маркетинг школи.
2. HR для бізнесу.
3. Територіальні місцеві органи влади.

Є розділ «Моя історія», в якій автор коротко представляє свої бізнесові здібності та зазначає, що наукою займається від 1996 р., коли почав навчатися в аспірантурі.

Розміщено фото Я. Фазлягіча та слова Едмунда Бурке: «Єдина річ, потрібна для того, щоб зло мало триумф — це пасивність добрих людей».

У розділі «Актуальності» розміщено короткі анотації книг та статей, над якими працює автор.

Є дані, які стосуються закладу вищої освіти, в якому працює професор Я. Фазлягіч, — Економічний університет у Познані. Розміщено мапу із зазначенням місця роботи автора, є значок із переходом на сторінку науковця на Фейсбуці.

Проаналізована сторінка є прикладом самоуправління викладача професійною компетентністю у відкритому середовищі. Автор має можливість додавати власні матеріали, коригувати, а кожен користувач Інтернету, зацікавлений дослідженнями чи науковими працями професора Я. Фазлягіча, має можливість легко та швидко сконтактувати з автором, його науковим доробком і мобільно отримати відповіді на поставлені запитання.

Аналіз використання викладачами кафедр менеджменту закладів вищої освіти Республіки Польща платформ e-learning свідчить, що, як правило, вони користуються вузівською системою USOS — 85,7% респондентів, 42,9% викладачів користуються системою Moodle, з іншими платформами — 57,1%. Можна було обирати кілька варіантів відповідей.

Систему USOS (Uniwersytecki System Obsługi Studiów — укр. Університетські системи обслуговування навчання) встановлено у Варшавському університеті на факультеті математики, інформатики і механіки в 2000 р. як першу версію. Для цього було спеціально створено Консорціум MUCI (Międzynarodowe Centrum Informatyzacji — укр. Міжнародний центр інформатизації), завданням якого було розробляти і розвивати власну систему керування навчально-організаційними процесами у закладах вищої освіти Республіки Польща. Така система діє у державних університетах Республіки Польща. У таблиці 2 подано державні навчальні заклади, які використовують систему USOS повною мірою.

Таблиця 5.5

**Заклади вищої освіти Республіки Польща,
що використовують систему USOS у поширеній версії**

№ з/п	Назва закладу вищої освіти РП	Назва закладу вищої освіти РП українською мовою
1	Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Stasica w Krakowie	Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташціца в Кракові
2	Politechnika Warszawska	Варшавська політехніка
3	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	Познанський університет ім. Адама Міцкевича
4	Uniwersytet w Białymstoku	Бялостоцький університет
5	Uniwersytet Jagielloński	Ягеллонський університет
6	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego	Університет кардинала Стефана Вишинського
7	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego	Університет Казимира Великого
8	Uniwersytet Łódzki	Університет у м. Лодзь
9	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	Університет Марії Кюрі-Скłodовської
10	Uniwersytet Mikołaja Kopernika	Університет Миколи Коперника
11	Uniwersytet Opolski	Опольський університет
12	Uniwersytet Rzeszowski	Ряшівський університет
13	Uniwersytet Śląski	Сілезький університет
14	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	Варміно-Мазурський університет
15	Uniwersytet Warszawski	Варшавський університет
16	Uniwersytet Wrocławski	Вроцлавський університет
17	Uniwersytet Zielonogórski	Зеленогурський університет

Власне опрацювання

Онлайн послуги в системі USOS, які відбуваються за допомогою трирівневої архітектури, пов'язані з такими безкоштовними інформаційно-комунікаційними технологіями, як PHP, Smarty і Python.

Викладачі кафедр менеджменту досить активно працюють у системі USOS. Там містяться їхні навантаження, навчальні програми, розклади занять і консультацій, відбувається індивідуальний супровід студентів (завдання, розв'язки, тести, контрольні роботи, оцінки, наукове керівництво написанням курсових і дипломних робіт). У багатьох університетах використовується також загальнодоступний інтерфейс для інтеграції системи USOS з іншими електронними системами, які функціонують у закладі вищої освіти — USOS API. Система USOS може також співпрацювати з локальними системами конкретного університету. У Варшавському університеті USOS під'єднаний до сервера електронної пошти, до центрального сервера авторизації, до електронного навчання на платформі Moodle та до бібліотечної системи VTLIS.

На рис. 5.10 представлено головну сторінку системи USOS Варшавського університету.

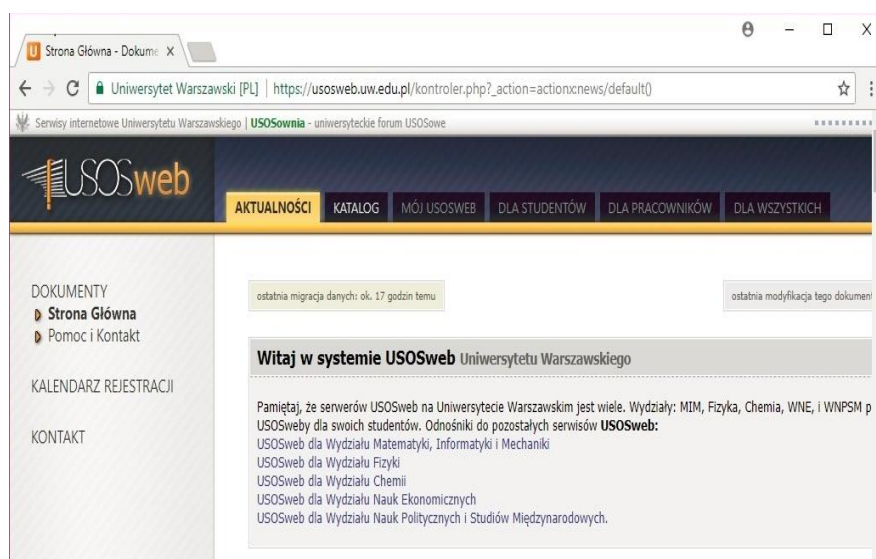


Рис. 5.10. Головна сторінка системи USOS Варшавського університету

Для порівняння: у 2005 р. систему USOS використовували 14% державних польських закладів вищої освіти, а в 2016 р. таких закладів вищої освіти було вже 32%. З кожним роком кількість університетів збільшується, що свідчить про перехід польської системи вищої освіти до діяльності в межах відкритої освіти¹⁸.

Коротко представимо функції основних модулів USOS, які використовують у своїй діяльності викладачі кафедр менеджменту. Це USOSweb, Ankieter, APD і UL.

USOSweb — це інтернет-аплікація, яка дає змогу викладачеві спілкуватися з адміністрацією університету і студентами. Доступ містить авторизацію для кожного користувача. У цій системі викладач може розміщувати протоколи заліків, іспитів, повідомляти про оцінки за контрольні роботи, тестові завдання.

Ankieter (укр. особа, яка здійснює опитування) — це портал університету, який містить анкети й опитувальники для студентів і викладачів.

У Варшавському університеті створено Кабінет оцінювання якості освіти (польською PEJK — Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia), який має за мету здійснювати моніторинг якості освіти в університеті.

На вищезгаданому порталі містяться:

1. Анкети до занять і загальні анкети.
2. Запитання до предметів і загальні запитання.
3. Визначена шкала оцінювання за правильні відповіді.
4. Коментарі.
5. Визначений діапазон видимості результатів анкет.
6. Аплікація EVA (Ewaluacja Pracowników — укр. Оцінювання працівників) для оцінювання діяльності викладачів.

APD (Archiwum Prac Dyplomowych — укр. Архів дипломних робіт) — сервіс, на якому у форматі pdf зберігаються дипломні роботи бакалаврів і магістрів закладу

¹⁸ http://muci.edu.pl/pliki/2017-USOS_w_liczbach.pdf

вищої освіти. Викладачі реєструються на цьому сервісі, якщо вони є науковими керівниками або рецензентами випускних робіт. Керівник і рецензент мають доступ лише до роботи, яку мають рецензуватимуть або над якою здійснюватимуть наукове керівництво.

UL (Uniwersyteckie Lektoraty — укр. університетські заняття) — це реєстрація студентів за допомогою жетонів на заняття. Такий модуль дає змогу обмежувати кількість записаних студентів до тієї чи іншої групи (до уваги беруться викладач, день тижня і година). Для викладача — це змога бачити, скільки студентів і хто конкретно зареєструвалися до нього на той чи інший предмет.

Як зазначає В. Мосоров у науковій розвідці «Система USOS — інформаційно-освітнє середовище вищих навчальних закладів Польщі», абсолютна більшість державних університетів використовують цю систему для організації навчальних процесів, проте така монополія має певні плюси і мінуси. До плюсів належить використання поширеної версії, розвиток якої підтримує широке коло ЗВО (закладів вищої освіти — прим. авт). Недоліком є те, що ЗВО не має впливу на розвиток такого програмного продукту і цілковито залежить від власника коду. Альтернативою для USOS є спроба збудувати власну інформаційну систему (наприклад, система EKS Політехніки у м. Лодзь). Час покаже, в якому напрямі розвиватиметься інформатизація польських ЗВО: чи в бік застосування універсальних систем, чи в бік поширення індивідуальних, які б відповідали потребам конкретного ЗВО¹⁹.

У професійному розвитку викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти, поряд із великими досягненнями, існує ряд проблем і перешкод щодо ефективного використання широких можливостей відкритої освіти, а саме:

1. Переобтяження викладачів бюрократичними вимогами, організаційно адміністративними завданнями, що зменшує час на професійний розвиток, зокрема у системі відкритої освіти.

2. Прив'язаність викладачів до традиційних методів і методик навчання.

3. Низький рівень взаємопідтримки й обміну досвідом та інформацією;

4. Низький рівень цифрових компетенцій.

5. Відсутність системи стимулювання викладачів за створення відкритих освітніх засобів навчання.

Через вищезазначені проблеми групі експертів, які відповідають у Республіці Польща за впровадження відкритої освіти²⁰, пропонуються такі рекомендації:

1. Підготовка програм навчання і підвищення професійного рівня викладачів у галузі створення відкритих освітніх засобів і користування ними.

2. Підтримка викладачів-експертів у галузі менеджменту для створення відкритих освітніх засобів за різними спеціальностями.

3. Упровадження системи винагород викладачів за створення відкритих освітніх засобів.

4. Виділення відповідного часу, призначеного для роботи над освітніми матеріалами для застосування у закладах вищої освіти та публікації відкритих освітніх засобів.

¹⁹ Мосоров В. Система USOS – інформаційно-освітнє середовище вищих навчальних закладів Польщі [Електронний ресурс] / В. Мосоров. — Режим доступу : <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

²⁰ Otwarte zasoby edukacyjne w Polsce – uwarunkowania i szanse rozwoju [Електронний ресурс]. — URL : <https://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/345/OZE-w-PL-uwarunkowania-i-szans-kozwoju.pdf?sequence=1>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана

5. Розроблення й запровадження легкодоступної і простої у застосуванні програми оцінювання якості відкритих освітніх засобів.

Враховуючи вищезазначене, можемо констатувати, що в процесі розвитку професійної компетентності викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти велику роль відіграє самоуправління. У процесі самоуправління чільне місце посідає неперервне навчання: курси, навчання, семінари, післядипломна освіта, самоосвіта, блоги, сайти, портфоліо. Перераховані форми здобуття нових знань усе частіше пропонуються викладачам закладів вищої освіти Республіки Польща у формі e-learning, яке є складовою відкритої освіти.

Аналіз анкетування викладачів та офіційних сайтів державних польських закладів вищої освіти дає підставу дійти висновку про те, що на сучасному етапі велику перевагу у процесі підвищення свого професійного рівня викладачі віддають цифровим технологіям та e-learning. Це пов'язано з тим, що така форма навчання економить час, кошти, пропонує різноманітні форми і способи розвитку компетентностей, дає змогу навчатися без відриву від робочого місця. Як викладачі, так і студенти державних закладів освіти Республіки Польща зазначають, що саме у такій формі, як e-learning, убачають майбутнє польської відкритої освіти.

ГЛОСАРІЙ

Академічна мобільність — можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами.

Аксиологія (від гр. αξία — цінність) — наука про цінності, учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини. Зокрема, наука про цінності освіти, в яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують взаємини у структурі особистості.

Аксиологія педагогічна — наука про сприйняття, освоєння та оцінювання нового у педагогіці. Основні категорії педагогічної аксиології: педагогічне співтовариство, оцінювання та різновиди процесів освоєння нового, явища консерватизму і новаторства в педагогіці, особливості інноваційного середовища, готовність педагогічного співтовариства до сприйняття і оцінювання нового тощо.

Акультурація (від лат. ad — до, при, на; cultura — освіта, розвиток) — процес сприйняття одним народом тих чи інших форм культури іншого народу, що відбувається внаслідок спілкування цих народів; — взаємодія індивіда та суспільства, у процесі якої вимоги соціального середовища, соціальної групи узгоджуються з самооцінюванням, домаганнями, реальними можливостями й очікуваннями його членів.

Бар'єр психологічний — психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності особистості, що перешкоджає виконанню нею тих чи інших дій. Причинами виникнення психологічних бар'єрів можуть стати новизна і небезпечність ситуації, несподівана або негативна інформація, відсутність гнучкості і швидкості мислення.

Бар'єр спілкування — психологічний стан, пережитий людиною як неадекватна пасивність, що перешкоджає спілкуванню. Може виникати як через емоційний стан осіб, які спілкуються, так і через розбіжність змістів висловлювань, прохань, наказів тощо. У разі виникнення бар'єрів у стані суб'єкта спостерігаються посилені негативні переживання (сорому, провини, страху, тривоги, зниження самооцінки тощо).

Взаємодія педагога і вихованців у педагогічному процесі — взаємний вплив дорослого і дітей, у процесі якого здійснюється їхній взаєморозвиток. Каналами взаємодії у педагогічному процесі виступають діяльність, спілкування і взаємини вихователя та вихованців.

Вигорання професійне — один із видів професійної деформації — стресова реакція, що виникає внаслідок тривалих некерованих професійних стресів і характеризується фізичним, психічним, емоційним виснаженням, а в деяких випадках — погіршенням ставлення до інших та до себе.

Виховна система — це умовно об'єднаний комплекс виховних цілей; людей, які реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності; взаємин, що виникають між їх учасниками; освоєного середовища й управлінської діяльності із забезпечення життєздатності цієї системи.

Відкрита освіта — сучасна, гнучка система здобуття освіти, доступна всім, хто бажає, без аналізу їхнього освітнього цензу і регламентації періодичності та тривалості навчання, що розвивається на основі формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням інформаційних та педагогічних технологій навчання. Загальна модель відкритої освіти передбачає: відкритість освіти у майбутньому; інтеграцію всіх способів пізнання людиною світу; розвиток і внесення до процесів освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємопов'язаності людини, природи і суспільства; вільне користування інформаційними ресурсами; особисту спрямованість процесу

навчання; розвиток інформаційної культури. Ключове поняття відкритої освіти – це «свобода вибору». Найважливішою особливістю відкритої освіти є нова роль учня/студента і викладача в системі опанування знань. Принцип відкритості передбачає наявність таких форм взаємодії між освітою, іншими соціальними інститутами, суспільством та індивідуумами, які на основі максимізації ступенів свободи сприяли б найповнішій реалізації місії освіти, збільшенню її вкладу в загальноцивілізаційний прогрес.

Відповідальність особистості — усвідомлена потреба в співвіднесенні власної поведінки із суспільними нормами та установками. Є характеристикою стосунків, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи спрямованість відповідальності. Виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки і свободі вибору. Тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури.

Внутрішній конфлікт — зіткнення протилежних ціннісних орієнтацій особистості, її потреб, інтересів, прагнень, спричинене труднощами через вибір рішення, неадекватне уявлення про себе, непомирними претензіями, протилежно спрямовані мотиви самоствердження. Викликається також невідповідністю між високою самооцінкою особистості й низькою її оцінкою з боку оточення, між потребами та неможливістю їх задоволення, між високими вимогами в навчанні, роботі й недостатньо розвиненими для успіху особистісними якостями.

Вплив педагогічний — вплив педагога на свідомість і поведінку вихованців, на організацію життя і діяльності з метою формування у них певних якостей особистості та забезпечення успішного досягнення заданих цілей.

Глобалізація — (від фр. globalization, від лат. globus — куля) — термін виник у літературі з менеджменту й бізнесу в 1970-х рр. для позначення нових стратегій світового виробництва та розподілу. У суспільні науки увійшов через географію й соціологію, у гуманітарні — через антропологію та культурні дослідження. В академічній мові термін «глобалізація» застосовується, коли йдеться про цілеспрямовано світові масштабні дії.

Глобалізація освіти — одна з фундаментальних тенденцій розвитку освіти. Відображає формування єдиного соціального, інформаційного й освітнього простору в масштабах усієї планети, зокрема, через діяльність засобів масової інформації, канали Інтернету.

Готовність до інноваційної діяльності — особливий особистісний стан, який передбачає взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний і креативний. Розглядається як внутрішній чинник, що формує інноваційну позицію педагога.

Громадське самоврядування в закладі освіти — це право учасників освітнього процесу як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування колективно вирішувати питання організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту їхніх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, участі у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, визначених законом та установчими документами закладу освіти.

Децентралізація — 1) напрям модернізації управління освітою; 2) принцип, спосіб організації управління освітою, в якій основним владним повноваженням, необхідним для ухвалення управлінських рішень, наділено нижчі рівні ієрархічної піраміди управління. Вимагає чіткого розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління, автономізації навчальних закладів.

Диверсифікація робітничої сили (diversus — різний, віддалений) — одна з форм концентрації робітничої сили, яку використовують фірми і підприємства, що прагнуть

вистояти в умовах *глобалізації*. Вони проникають у нові для себе галузі і сфери, розширюють обсяги діяльності, асортимент товарів і поступово перетворюються на багатогалузеві комплекси.

Диверсифікація системи освіти — процес розширення системи освіти, що склалася, за рахунок збільшення числа типів і видів освітніх закладів.

Диверсифікація освіти — складне багатовимірне соціально-педагогічне явище, що характеризує сучасний період розвитку освіти, її кризу і зміну освітньої парадигми. Диверсифікація, як соціальне явище, поєднує в собі процес структурної перебудови, розвитку і трансформації типів освітніх закладів, зміни інституційних структур, рівнів і форм навчання, систем, курсів підготовки.

Дискусійний форум — клас інтернет-середовища для організації спілкування відвідувачів веб-сайту. Термін відповідає змістові вихідного поняття «форум». Форум пропонує набір розділів для обговорення. Робота форуму полягає у створенні користувачами тем у розділах і подальшому їх обговоренні.

Диспозиція особистості соціальна — схильність особистості до певного сприйняття умов діяльності та певної поведінки в цих умовах. Структурно диспозиція містить три компоненти: когнітивний (усвідомлення особистістю об'єкта установки на абстрактно-теоретичному рівні); афективний (емоційне оцінювання об'єкта); конативний, поведінковий (воля і прагнення до дії).

Дистанційна форма здобуття освіти — це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання — різновид освітньої системи, форма організації і реалізації освітнього процесу, за якою його учасники здійснюють навчальну взаємодію на відстані. Розрізняють традиційну (заочну) форму навчання — дистанційне навчання й електронне дистанційне навчання.

Діяльність педагогічна — професійна діяльність, спрямована на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для навчання, розвитку і саморозвитку особистості.

Екологія інформаційна — наука про інформаційний компонент взаємодії біологічних систем (насамперед, людини) між собою та з навколишнім середовищем, зокрема соціальним. Обґрунтовує наявність глибокої суперечності між сьогоdnішніми інформаційними технологіями та потребами людини в ефективному інструментарії інтелектуальної праці.

Експеримент — (від лат. *experimentum* — проба, досвід) — метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, і дає змогу вар'ювати ці фактори з метою досягнення оптимальних результатів (В. Загвязинський); спрямована і контрольована педагогічна діяльність зі створення й апробування нових технологій навчання й виховання, розвитку учнів, управління освітньо-виховним закладом.

Експертиза (від лат. *expertus* — досвідчений) — оцінювання стану, що виявляє суспільну значущість ініціативи, її практичний потенціал, особливості використання у визначених умовах. Експертиза визначає доцільність певної інновації, форми її існування та можливості впровадження в практичну діяльність.

Емпатія (педагогічна) — здатність педагога зрозуміти погляди учня (студента), стимулювати його міркування (роздуми), передбачувати можливі труднощі в його діяльності, зрозуміти, як учень (студент) сприймає педагогічні ситуації.

Заклади професійної (професійно-технічної) освіти — складова структури освіти, що мають право здійснювати за відповідними стандартами підготовку фахівців, компетентності яких відповідають п'ятому рівню *Національної рамки кваліфікацій*. Вони здійснюють підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації осіб за кошт державного та/або місцевих бюджетів, а також за угодами з підприємствами, установами, організаціями, окремими фізичними та/або юридичними особами.

Здібності педагогічні — узагальнена сукупність індивідуально- психологічних особливостей і професійно значущих якостей педагога, які забезпечують досягнення високих результатів у педагогічній діяльності. Розрізняють види педагогічних здібностей: гностичні (уміння пізнавати й отримувати задоволення від пізнання); дидактичні (уміння пояснювати, передавати знання, навчати); комунікативні (уміння спілкуватися, співробітничати); перцептивні (уміння проникнути у внутрішній світ дитини, здатність до емпатії); прогностичні (уміння здійснювати педагогічне передбачення, прогнозувати результати взаємодії у педагогічній діяльності) тощо.

Ідентичність — багатовимірний інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність, який розвивається в процесі професійного навчання, водночас зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації.

Ідентичність національна визначає належність індивідів і груп людей до певної політичної або громадянської спільноти. Ідентичність національна існує у формах як усвідомлення, так і як відчуття своєї належності до спільноти, має складну структуру, складається з цілісної системи знань і переконань, оцінок, почуттів та емоцій стосовно нації, країни, держави; домінує в системі колективних ідентичностей.

Ідентифікація (лат. *identifico* — ототожнюю) — уподібнення, встановлення тотожності об'єктів на підставі тих чи інших ознак; ототожнення себе з іншими й визначення своїх соціальних ролей, поглядів, норм, цінностей (здійснення ідентичності).

Ідентифікація особистості — психологічний механізм, робота якого заснована на існуванні емоційного зв'язку індивіда з іншими людьми, насамперед, з його батьками, що сприяє уподібненню, найчастіше несвідомо.

Ідентичність визначається як багатовимірний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і належність до певної соціальної групи.

Індивідуальна освітня траєкторія — персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення та заручення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивне освітнє середовище — сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Інноваційна педагогічна діяльність — вищий ступінь педагогічної творчості; педагогічне винахідництво нового у педагогічній практиці, спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні, екологічні, політичні, демографічні зміни у суспільстві і виявляється у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту й технологій в освітньому процесі.

Інноваційна педагогічна технологія — цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів.

Інноваційне середовище — доцільно організований простір педагогічного процесу, що сприяє особистісному розвитку суб'єктів освітнього процесу; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу освітнього закладу.

Інноваційний потенціал керівника — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості керівника, що виражає готовність удосконалювати організаційну й управлінську діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність.

Інноваційний потенціал освітнього закладу — здатність закладу створювати, сприймати, реалізувати нововведення та своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Інноваційний прогностичний характер управління освітнім закладом — уведення в управлінський цикл змін, спрямованих на визначення перспектив розвитку освітньої системи та її радикальне оновлення, зокрема, це діагностика стану проблем і виявлення проблемних полів, побудова концепції перетворення і проектування, програмування діяльності, моделювання й коригування моделі, її адаптація і тиражування результатів.

Інноваційний процес — комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання та розповсюдження нововведень.

Інноваційні уміння — володіння способами і прийомами інноваційної діяльності, що дають змогу виокремити проблему, проникнути в її суть, і на цій основі конструювати і продуктивно вирішувати інноваційні професійно- педагогічні завдання.

Інтернальність (від лат. *internus* — внутрішній) — екстернальність (від лат. *externus* — зовнішній), схильність індивіда до певної форми (локуса) контролю. Локус контролю — поняття в психології, що характеризує властивості особистості приписувати свої успіхи або невдачі внутрішнім чи зовнішнім факторам.

Інформальна освіта (самоосвіта) — це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема, під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

Інформаційне суспільство (англ. *Information society*) — теоретична концепція постіндустріального суспільства, історична фаза можливого еволюційного розвитку цивілізації, в якій інформація і знання продукуються в єдиному інформаційному просторі. Головними продуктами виробництва інформаційного суспільства мають стати інформація і знання. Характерними рисами теоретичного інформаційного суспільства є: збільшення ролі інформації і знань у житті суспільства; зростання інформатизації та ролі інформаційних технологій у суспільних та господарських відносинах; створення глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг.

Інформаційно-комунікаційні технології — технологічні засоби, спрямовані на підготовку особистості інформаційного суспільства, розвиток її комунікаційних здібностей, формування вмінь працювати з великим обсягом якісної інформації, що сприятиме розповсюдженню складних професійно-орієнтованих інформаційних систем в усіх сферах діяльності.

Кільцева система ухвалення рішень «KINGICE» — технологія управління (розроблено в Японії), яка полягає в тому, що до обговорення проблеми залучають членів організації за списком керівника. Вони повинні запропонувати письмові рішення та зауваження, що обговорюються на нараді, вони доопрацьовуються, ухвалюється остаточне рішення. Позитивним є виявлення думки менш активних фахівців, які часто є носіями ефективніших рішень; недоліком — значні часові затрати на ухвалення рішення.

Компетентність (лат. *competens* — підходящий, відповідний, належний, здібний, той, що знає) — якість людини, що володіє всебічними знаннями в якійсь галузі; кваліфікаційна характеристика індивіда, його потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи; містить змістовний (знання) і процесуальний (уміння) компоненти; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного застосування цих знань у конкретних умовах. Компетентність — це володіння певною компетенцією, тобто знаннями та досвідом власної діяльності. Компетентність — динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти.

Компетенція (від лат. *competere* — відповідати, підходити) — 1) добра обізнаність у чому-небудь; 2) коло повноважень організації, установи або особи. Базова якість індивіда, що передбачає сукупність знань, рис особистості та здатність успішно діяти на основі практичного досвіду.

Комунікативна компетентність — узагальнювальна комунікативна властивість особистості, що передбачає комунікативні здібності, знання, уміння та навички, чуттєвий і соціальний досвід у сфері ділового спілкування; володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень під час спілкування, знання звичаїв, традицій, етикету; дотримання правил пристойності; вихованість, орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному менталітетові; розуміння і засвоєння норм, цінностей, вербальної та невербальної моделей поведінки в різних культурних практиках.

Комунікативна культура — це важлива невід’ємна складова загальної культури особистості, яка допомагає людині правильно орієнтуватися в будь-якій комунікативній ситуації, уміло використовувати комунікативні знання й уміння, враховуючи індивідуальні комунікативні особливості учасників взаємодії або спілкування.

Конкурентоспроможність закладу післядипломної педагогічної освіти — потенційна спроможність випереджати інші освітні та наукові установи щодо задоволення потреб суспільства в освітніх послугах щодо удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки, стажування та підвищення кваліфікації керівних, науково-педагогічних та педагогічних працівників за умови ефективного використання наявних ресурсів закладу та здатності впроваджувати конкурентні педагогічні інновації.

Консенсус (лат. *consensus* — згода) — спосіб ухвалення рішень за відсутності принципових заперечень у більшості зацікавлених осіб, ухвалення рішення на основі загальної згоди без проведення голосування, якщо проти нього не виступає ніхто або у

разі відкидання думки небагатьох незгодних учасників. У широкому сенсі слова — загальна згода за відсутності заперечень з істотних питань.

Консорціум закладів післядипломної освіти — всеукраїнська громадська організація (свідоцтво про реєстрацію № 3472 від 10.12.2010 р.), створена за ініціативи академіка В. Олійника, є рушійною силою всіх інноваційних процесів у системі післядипломної педагогічної освіти, гарантом спільної ефективної діяльності щодо вирішення нагальних питань її розвитку. Набутий досвід діяльності самостійної, неприбуткової, добровільної всеукраїнської громадської організації, здатної розвивати вітчизняну освіту і науку на рівні сучасних світових стандартів. Сприяє підвищенню рівня конкурентоздатності галузі освіти України та розвитку українського суспільства.

Конфлікт — (від лат. *conflictus* — зіткнення) — зіткнення протилежних інтересів, думок, поглядів, серйозні розбіжності; гостра сутичка. Процес, в основі якого — розходження його учасників з приводу цілей чи методів їх досягнення, пов'язане із значними емоційними переживаннями.

Конфлікт педагогічний — це суперечність між суб'єктами освітнього процесу. Буває двох видів: внутрішня (внутрішньо-особистісна) і зовнішня (міжособистісна і міжгрупова). Залежно від способу розв'язання, виокремлюють продуктивні (конструктивні) і деструктивні конфлікти. Способи розв'язання конфлікту: прояв емпатії, компроміс, «третейський суддя», двосторонній аналіз, тимчасовий розрив зв'язку, ультиматум тощо.

Концепція (від лат. *conceptio* — розуміння, система) — певний спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, основний погляд; система способів виконання обраного завдання. Концепція визначає стратегію дій, світогляд, світорозуміння, погляди, переконання; ідейний задум твору.

Корпоративна культура — сукупність моделей поведінки, що показали свою ефективність, які поділяє більшість членів організації. Компонентами корпоративної культури є: прийнята система лідерства; стилі розв'язання конфліктів; чинна система комунікації; положення індивіда в організації; особливості гендерних і міжнаціональних взаємин; прийнята символіка: гасла, організаційні табу, ритуали. Сучасні керівники розглядають культуру своєї організації як потужний стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи та окремих осіб на спільні цілі.

Критерій оптимальності — ознака (показник), на основі якого проводиться оцінювання можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. Усупереч вимогам логіки (щоб критерій містив тільки один показник), у педагогіці він завжди виходить комплексним, оскільки досить складно диференціювати причини і наслідки процесів, що протікають у педагогічній системі.

Критичне мислення — здатність аналізувати інформацію з позицій логіки, уміння виносити обґрунтовані судження, рішення і застосовувати одержані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань і проблем; здатність самостійно вказувати на причини загальноприйнятих стандартів або заперечувати їх, висуваючи переконливі аргументи. Це мислення є нестандартним і не ґрунтується на алгоритмах чи інших механічних процедурах. Цьому процесові властива відкритість новим ідеям.

Лідерство (від лідер) — один з механізмів інтеграції групової діяльності, коли індивід або частина соціальної групи виконує роль лідера, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи.

Менеджмент в освіті — складова загального менеджменту за професійною ознакою, що характеризується впливом суб'єкта управління на об'єкт управління, що здійснюється в закладах (установах) освіти, унаслідок чого відбувається якісна зміна

об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Менеджмент знань (*knowledge management*) — нова галузь менеджменту (з 1990-х рр.), що має справу з управлінням інтелектуальним капіталом організації, сфокусована на процесах і людських ресурсах, залучених до створення, поширення й оцінювання знань, необхідних для реалізації її ефективної діяльності. Це технологія, що сприяє систематизації, аналізу й оновленню знань.

Ментальність нації (*менталітет*) — специфічний спосіб сприйняття і роз'яснення (інтерпретації) нацією свого внутрішнього світу та зовнішніх обставин; виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних, природно-кліматичних та інших чинників. Ментальність нації виступає як цілісне духовне утворення (воно не має внутрішньої диференціації на економічну, політичну, моральну та інші складові), як «дух народу», що пронизує всі сфери життєдіяльності людей. Вона зберігає код нації і проявляється в національному характері, самосвідомості етносу, у різних компонентах його культури.

Мобінг — це колективний психологічний терор (цькування, чвари, підсиджування, плітки, підкилимні ігри, дрібні капості й великі підлості, доноси, інтриги, хамство, самодурство), емоційне насильство стосовно когось із працівників із боку його колег, підлеглих або начальства, які вчиняють, щоб примусити людину піти з місця роботи або принизити її. Поняття запропонував Ганц Лейман, який досліджував це явище на робочих місцях у Швеції.

Модернізація — це введення в обіг інноваційних освітніх технологій, спрямованих на виконання цілей і завдань освіти, інтеграцію української освіти в міжнародний, зокрема європейський освітній простір.

Національна рамка кваліфікацій — системний, структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Призначена для використання органами виконавчої влади, установами й організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Неологія педагогічна — наука про створення нового у педагогіці. Основні категорії педагогічної неології: нове в педагогіці, класифікація педагогічних нововведень, умови створення нового, критерії новизни, традиції і новаторство, етапи створення нового у педагогіці.

Неформальна освіта — це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

Організаційна культура — система формальних і неформальних правил і норм діяльності, індивідуальних і групових звичаїв і традицій, особливостей поведінки працівників в організації, що визначається стилем керівництва, показниками задоволеності роботою, рівнем взаємної співпраці, ідентифікацією працівників із самою організацією.

Організаційна поведінка — це не тільки теоретична дисципліна, а й комплексна прикладна наука про психологічні, соціальні й організаційно-економічні аспекти і фактори, що впливають і значною мірою визначають поведінку і взаємодію суб'єктів організації між собою і з зовнішнім середовищем.

Освіта дорослих — складова структури освіти, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток.

Освітній процес — це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

Освітня діяльність — діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті.

Освітня послуга — комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість, спрямовану на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання.

Освітня технологія — технологія, що відбиває загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Її призначення — прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні закони, освітні системи (гуманістична концепція освіти, галузеві Закони України, система неперервної освіти тощо).

Педагог інноваційної орієнтації — це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, найбільш перспективний соціальний тип педагога. Як дослідник, він «спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, сформовану готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії» (Н. Клокар).

Педагогічна концепція — певний спосіб розуміння, трактування педагогічних явищ; основний погляд на предмет педагогічної науки чи педагогічного явища; керівна ідея для їх систематичного висвітлення; система пов'язаних між собою, взаємозумовлених поглядів на сутність педагогічних явищ.

Педагогічна праксеологія — наука про організацію й управління будь-якою людською діяльністю з метою її оптимізації й ефективності, яка досліджує закономірності та умови цього процесу. Основні засоби формування праксеологічних умінь в освіті: інтерактивне навчання, лекції, практичні заняття, навчально-методичні семінари, індивідуальні заняття, комп'ютерне діагностування, практика, медіадидактика, аналіз педагогічних ситуацій, побудова освітніх процесів, опанування професійної лексики, аналіз професійної діяльності фахівців, ділові ігри тощо.

Педагогічна свідомість — це професійне новоутворення особистості вчителя на рівні вищих психічних функцій, яке виявляє свою суть як особливо організована система спеціально спрямованих розумових та емоційно-вольових дій, які забезпечують відображення педагогом концептуальних ідей, методик навчання і виховання, а також перетворення їх на конструктивні схеми орієнтування та рефлексивного управління освітнім процесом з метою створення сприятливих умов для засвоєння учнями змісту освіти. Педагогічна свідомість реально постає як форма відображення вчителем особливостей організації освітнього процесу, що сприяє успішності моделювання його

майбутньої предметно-практичної педагогічної діяльності і функціонує за допомогою тісної взаємодії трьох провідних сфер: предметно-змістової, операційно-технологічної та рефлексивно-оцінювальної.

Педагогічна технологія — проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Педагогічний досвід — форма засвоєння педагогом раціональних здобутків педагогічної діяльності, що сприяє розвитку педагогічної думки і слугує найбільш правильним і надійним критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів навчання й виховання. Педагогічний досвід є основою педагогічної майстерності педагога, одним із важливих джерел розвитку педагогічної науки.

Післядипломна освіта — складова освіти дорослих, що передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Післядипломна освіта містить: спеціалізацію (профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання й обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності); перепідготовку (освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації (набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань); стажування (набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань).

Професійна відповідальність — інтегративна якість особистості спеціаліста, який характеризується вільно обраним, критично осмисленим з позиції професійного обов'язку прагненням та умінням сумлінного, послідовного, творчого виконання своїх професійних функцій та обов'язків. Однією з провідних ознак професійної відповідальності є готовність вийти за межі своїх обов'язків, проявити ініціативу. Без ініціативи неможливе творче ставлення до справи. Ініціатива — вища міра професійної відповідальності.

Професійна мобільність — складний конструкт, що характеризує якість особистості, діяльність людини, процес перетворення людиною самої себе, навколишнього професійного та життєвого середовищ. Інтегративна властивість фахівця, що відображає відкритість до змін, уміння прогнозувати і знаходити оптимальний вихід із будь-якої ситуації, готовність до життя з багатоаспектними факторами вибору. Визначається як здатність швидко змінювати вид праці, переходити на іншу діяльність через зміни техніки і технологій виробництва та вимоги.

Професійна техніка — сукупність професійних умінь і навичок у кожній спеціальності та способів поведінки і дій фахівця, що забезпечують високу результативність професійної діяльності. Професійна техніка передбачає дві групи умінь: уміння управляти собою в процесі діяльності; уміння взаємодіяти в умовах професійної діяльності.

Професійний розвиток — це набуття фахівцем нових сутнісних характеристик професійної самосвідомості та професійної культури, оновлення компетентностей, що є результатом доцільного поєднання технологій формальної, неформальної й інформаційної освіти (за Т. Сорочан).

Професійно важливі якості — індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність. До професійно важливих якостей належать: індивідуально-типологічні властивості нервової системи (сила збуджувального та гальмівного процесів, їх урівноваженість, рухливість, динамічність та лабільність; сенсорні та перцептивні властивості (абсолютні пороги чутливості слухового, зорового, смакового, нюхового і тактильного аналізаторів); атенційні властивості (концентрація, стійкість, швидкість реакції; уміння одночасно зосереджувати увагу на декількох аспектах); психомоторні властивості (сила, швидкість, витривалість, точність, ритмічність рухів); мнемічні властивості (об'єм пам'яті, швидкість запам'ятовування, міцність запам'ятовування, точність і швидкість репродукування); імажиністські властивості (творча уява); розумові властивості (гнучкість розумових процесів, швидкість, самостійність, економічність, широта, глибина, послідовність, критичність мислення); вольові властивості (цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, рішучість, сміливість, ініціативність, самостійність, витримка і самовладання).

Професіоналізм — це сукупність професійно значущих компетентностей фахівця, основою якої є професійна самосвідомість та професійна культура, що забезпечує здатність і готовність особистості виконувати професійну діяльність на високому рівні, відповідно до компетенції як кола повноважень (за Т. Сорочан).

Рефлексія (від лат. *reflexio* — звернення назад) — звернення уваги суб'єкта на самого себе і на свою свідомість, зокрема, на власну активність, а також будь-яке їх переосмислення, на утримання та функції власної свідомості, до складу яких входять особистісні структури (цінності, інтереси, мотиви), мислення, механізми сприйняття, ухвалення рішень, емоційне реагування, поведінкові шаблони тощо. Можливості усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер у спілкуванні.

Розвиток професіоналізму — це цілеспрямований процес сутнісного оновлення професіоналізму як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання фахівцем професійної діяльності на якісно новому рівні, відповідно до суспільних вимог та умов ринку праці (за Т. Сорочан).

Синергетика (грец. *sinergos* – спільна дія, співробітництво) — наука, що досліджує процеси переходу складних систем із неупорядкованого стану в упорядкований; встановляє такі зв'язки між елементами систем, при яких їх сумарна дія в межах систем перевищує за своїм ефектом просте додавання ефектів дії кожного з елементів окремо. Як самостійна наука виникла в середині 1970-х рр. Для педагогіки починає виступати як один з методологічних принципів, оскільки саме в межах цілеспрямованої взаємодії у педагогічному процесі спостерігаються ефекти, що вивчаються синергетикою. Міждисциплінарний підхід на основі співробітництва спеціалістів різних галузей.

Стандарт освіти визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня, загальний обсяг його навчального навантаження, інші складники, передбачені спеціальними законами. Розробляється відповідно до *Національної рамки кваліфікацій*.

Структура діяльності — елементи діяльності в їх внутрішньому взаємозв'язку і взаємній зумовленості. Традиційно виокремлюють такі елементи, як: мотиви, план діяльності, засоби, методи і форми діяльності, критерії результативності тощо.

Структура професійної культури містить соціальний, власне, професійний і морально-мотиваційний компоненти. *Соціальний компонент* відображає вміння працювати у колективі, самодисципліну, ініціативність, соціальну і творчу активність, відповідальність за результати і наслідки праці. *Професійний компонент*

характеризується компетентністю, високим рівнем організації праці, раціональним розподілом часу, ритмічністю, технологічною дисципліною, економічною й екологічною грамотністю. *Морально-мотиваційний компонент* проявляється у ставленні до праці як до потреби, свідомості, сумлінності, у гуманних стосунках з партнерами по спільній діяльності, у потребі в самоосвіті й самовдосконаленні, багатстві духовної культури.

Суспільство інформаційне — (постіндустріальне суспільство) — суспільство високої інформаційної культури з розвиненими сферами виробництва інформації та інформаційних послуг; — концепція суспільства кінця ХХ століття, що висуває на перший план зниження його залежності від промислового виробництва, виникнення нових галузей сфери послуг та акцент на ролі знання у виробництві, споживанні і дозвіллі; — суспільство, в якому інформація і рівень її використання кардинально впливають на економічний розвиток і соціокультурні зміни в суспільстві.

Творча діяльність — продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові оригінальні матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Виявляється в різних галузях суспільної практики, науки, техніки, у літературі і мистецтві. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою прогресу суспільства і вдосконалення професійних якостей фахівців.

Творче співробітництво — принцип особистісно орієнтованої педагогіки; процес взаємодії людей між собою для досягнення спільної мети.

Технологія колективної творчої діяльності — інноваційний засіб освіти, за допомогою якого педагоги осягають феномен «творчості». Це неперервний процес управління розвитком потреб, здібностей, засвоєння педагогом досвіду людських стосунків і практичної творчості, у процесі якого розвиваються спрямованість на самодослідження, формуються уміння самодіагностики психічного стану й уміння прогнозувати можливі варіанти своєї професійної поведінки і спілкування з іншими людьми.

Технологія освіти дорослих — поетапне, покрокове досягнення спроектованого результату особистісного та професійного розвитку дорослої людини або групи осіб, які здобувають нові компетентності в процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу у формальній, неформальній інформальній освіті (за Т. Сорочан).

Трансформація — це адаптація до вимог зовнішнього середовища, до вимог ринку освітніх послуг і ринку інтелектуальної праці.

Трансформація професіоналізму — якісна зміна професіоналізму, зумовлена набуттям фахівцем нового рівня здатності і готовності до професійної діяльності в умовах цифрового світу та суспільства знань, що відбувається в процесі трансформаційного навчання в системі формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих (за Т. Сорочан).

Фактори розповсюдження нового — а) широкі соціальні умови (переважаюче в суспільстві ставлення до педагогічних ідей, державна політика у сфері освіти взагалі і стосовно конкретних нововведень зокрема); б) окремі соціальні умови (діяльність конкретних державних і суспільних інститутів – засобів масової інформації, навчальних закладів, органів освіти, самодіяльних педагогічних об'єднань); в) особистісні фактори (особистісні особливості авторів і пропагандистів педагогічних інновацій, зокрема, авторитетність цих людей в очах творчих педагогів, усього педагогічного товариства, діячів освіти).

Формальна освіта — освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти

результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Фрустрація — психологічний стан напруження, тривоги тощо, який виникає через неможливість досягти бажаного.

Функціонування — виконання завдань, визначених законодавчо-нормативними документами.

Харасмент (від англ. *harassment*) — занепокоєння, примушення, агресія, образа: вербальна образа або загроза людині, членам її родини; неприйнятні ремарки, коментарі, натяки, інсинуації, насмішки; неприйнятні пропозиції, запити прямого та непрямого характеру (наприклад, сексуальні пропозиції або примушення), відповідні жестикуляції, міміка тощо; демонстрування порнографічних, расистських, образливих, принизливих малюнків, фотокарток тощо.

Харизма — (від гр. *chárisma* — божий дар, милість) — наділення особистості властивостями, що викликають поклоніння перед нею і безумовну віру в її можливості, що сприяє уявленню про особисту обдарованість, особисту привабливість, непогрішимість такої людини; — особлива, виняткова обдарованість, величезний авторитет, якими послідовники наділяють лідера (здебільшого релігійного чи політичного діяча), а іноді й цілу організацію (наприклад, тоталітарну партію), приписуючи їм якості, навіть надприродності, які не властиві іншим. Харизма складається з реальних здібностей особистостей до керівництва та тих рис, які вбачають у ній прихильники, причому індивідуальні якості лідера нерідко відіграють другорядну роль у формуванні його харизми.

Цінності — суспільні визначення матеріальних і духовних об'єктів, які виражають їх позитивне чи негативне значення для людини і суспільства: добро чи зло, справедливе чи несправедливе тощо; це те, на що орієнтується суб'єкт у своїй пізнавальній і практичній діяльності, а також те, що досягається в процесі та результаті цієї діяльності. Їх усвідомлення та реалізація дають людині можливість сформуватися як особистість, відчувати задоволення від життя і праці.

Якість освіти — сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають можливість задовольняти освітні потреби споживачів; розглядається як динамічна категорія, що змінюється під впливом певних управлінських дій щодо забезпечення необхідних умов (правових, фінансово-економічних, педагогічних, кадрових, методичних, організаційних та інших), які надавали б можливість досягти запланованого результату у певних показниках якості освіти.

Якість освітньої діяльності — рівень організації освітнього процесу у навчальному закладі, що відповідає стандартам освіти і забезпечує здобуття особами якісної освіти; рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що сприяє його результативності та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова [та ін.] ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. — Харків : Мачулін, 2017. — 440 с.
2. Адізес І. Ідеальний керівник: чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу / І. Адізес. — Київ : Києво-Могилянська академія. — 2006. — 266 с.
3. Александров В. Т. Освітня послуга: суть та моделі якості / В. Т. Александров // Освіта і управління. — 2006. — Т. 9, № 1. — С. 156–164.
4. Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. — 2007. — № 3. — С. 53–60.
5. Амеліна І. В. Міжнародні економічні відносини / І. В. Амеліна, Т. Л. Попова, С. В. Владимиров. — Київ, 2013. — 256 с.
6. Ананьина Ю. В. Формирование среды профессионально-личностного развития студентов колледжа в условиях сетевой кластерной интеграции : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. — М., 2013. — 26 с.
7. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновац. технологий, 2000. — 608 с.
8. Андрєєв О. О. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О. О. Андрєєв, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко [та ін.] ; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. — Харків : ХНАДУ, 2013. — 212 с.
9. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття / В. П. Андрущенко, В. І. Бондар // Європейські педагогічні студії. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. — Вип. 5/6. — С. 54–63.
10. Андрущенко Я. Е. Дистанційна освіта: міфи та реальність / Я. Е. Андрущенко // Дистанційна освіта України. Інформаційне освітнє середовище у системі дистанційного навчання в закладах освіти: інноваційні та психолого-педагогічні аспекти: зб. наук. пр. — Харків, 2013. — С. 253–256.
11. Андрущенко Я. Е. Дослідження стану сприйняття онлайн-інформації / Я. Е. Андрущенко // Перспективні напрямки світової науки: зб. ст. учасників тридцять першої Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційний потенціал світової науки — XXI сторіччя». — Запоріжжя: Видав. НГА, 2015. — Т. 1: Науки гуманітарного циклу. — С. 23–24.
12. Андрущенко Я. Е. Засоби реалізації відкритої освіти [Електронний ресурс] / Я. Е. Андрущенко // Формування інформаційно-освітнього середовища: ІТ-підтримка регіональної системи освіти : за даними Всеукр. семінару. — Режим доступу : http://roippo.org.ua/activities/scientific_methodological/regional_research.php/570. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
13. Андрущенко Я. Е. Дистанційна освіта: міфи та реальність / Я. Е. Андрущенко // Дистанційна освіта України. Інформаційне освітнє середовище у системі дистанційного навчання в закладах освіти: інноваційні та психолого-педагогічні аспекти: зб. наук. пр. — Харків, 2013. — С. 253–256.
14. Андрущенко Я. Е. Дослідження стану сприйняття онлайн-інформації / Я. Е. Андрущенко // Перспективні напрямки світової науки: зб. ст. учасників тридцять першої Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційний потенціал світової науки — XXI сторіччя». — Запоріжжя: Видав. НГА, 2015. — Т. 1: Науки гуманітарного циклу. — С. 23–24.

15. Андрущенко Я. Е. Засоби реалізації відкритої освіти [Електронний ресурс] / Я. Е. Андрущенко // Формування інформаційно-освітнього середовища: ІТ-підтримка регіональної системи освіти: за даними Всеукр. семінару. — Режим доступу: http://roippo.org.ua/activities/scientific_methodological/regional_research.php/570. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
16. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2013. — № 4. — С. 5–9.
17. Аніщенко О. Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні [Електронний ресурс] / О. Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. — 2013. — Вип. 6. — С. 29-34. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_4. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.
18. Антощук С. В. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук. посіб. / С. В. Антощук, В. О. Гравіт. — Суми: НІКО, 2015. — 180 с.
19. Ануфрієва О. Л. Система практик у підготовці здобувачів вищої освіти [Електронний ресурс] / О. Л. Ануфрієва, С. А. Жуковська, О. С. Снісаренко // Electronic journal «The theory and methods of educational management», edition 1(19) (2017). — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-119-2017>. — Дата звернення: 9.07.2018. — Назва з екрана.
20. Артемова В. Історія педагогіки України: підручник / В. Артемова. — Київ: Либідь, 2006. — 424 с.
21. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. — М.: Смысл, 2000. — 198 с.
22. Атман – дихання, душа, життєвий принцип, самість, сутність, розуміння – в інд. філософії позначає вічну та незмінну сутність, суб'єктивну духовну першооснову суцього, вище «Я» // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук [та ін.]; НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. — Київ: Абрис, 2002. — 742 с.
23. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / М. О. Аузіна, А. М. Возна // Національний банк України; Львів. банківський ін-т. — Львів: ЛБІ НБУ, 2003. — 103 с.
24. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1976. — 256 с.
25. Бабанський Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
26. Байхэм У. Воспитай своего лидера / У. Байхэм // Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей. — М., 2002. — 416 с.
27. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. — вид. друге, доповн. — Житомир: ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. — 232 с.
28. Балл Г. У роздумах над перспективами освіти / Г. Балл // Науково-освітній і суспільно управлінський часопис. — Київ, 1999. — Т. 3. — С. 186–190.
29. Баранівський В. Ф. Компетентність і фундаменталізація освіти як сучасні парадигми розвитку вищої освіти / В. Ф. Баранівський // Вісник нац. ун-ту оборони України: зб. наук. пр. — 2011. — Вип. 6. — С. 282–285.
30. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности: монография / Г. Л. Бардиер. — СПб., 2005. — 118 с.: ил., табл.

31. Бацуровская И. В. Особенности разработки и внедрения массовых открытых дистанционных курсов за рубежом / И. В. Бацуровская // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. XXVI Междунар. заоч. науч.-практ. конф. — М. : Изд. «Междунар. центр науки и образования», 2014. — Вып. 5(26). — С. 95–101.
32. Бацуровська І. В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів : монографія / І. В. Бацуровська. — Миколаїв, 2016. — 526 с.
33. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. — Київ : Центр учбової літ-ри, 2009. — 208 с.
34. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
35. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. — М. : Academia, 2004. — 778 с. — С. 57.
36. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. Ю. Беляев. — М., 2000. — С. 46.
37. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 28.
38. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Биков. — Київ : Атіка, 2009. — С. 37; 46.
39. Биков В. Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі. Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. — Харків : ХГПА, 2010. — Вип. 7. — С. 30–35.
40. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами: щокварт. наук.-практ. журн. — Харків : НТУ ХПІ, 2008. — № 2. — С. 116–123.
41. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — Київ — Вінниця : Планер, 2012. — Вип. 29. — С. 32–40.
42. Биков В. Ю. Інформаційний освітній портал «Діти України» / В. Ю. Биков // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. — Київ : Атака, 2004. — С. 5–17.
43. Бланшар К. Лидерство: к вершинам успеха / К. Бланшар. — СПб., 2008. — 368 с.
44. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
45. Болтівець С. Пріоритетні напрями освіти дорослих в матеріалах ЮНЕСКО / С. Болтівець, Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. — 2003. — Вип. 3/4. — С. 160–164.
46. Бондар В. І. Критичне мислення в контексті науки і освітньої практики / В. І. Бондар // Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. — 106 с. — С. 11–18.
47. Бондар В. І. Управління підготовкою успішного вчителя : монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. — 330 с.

48. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / А. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософ.-психол. студії : зб. наук. пр. ; ред. В. О. Татенко. — Київ : Либідь, 2006. — С. 52–69.
49. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2008. — 318 с.
50. Бондарчук О. І. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька [та ін.]; за наук. ред. О. І. Бондарчук. — Київ : Наук. світ, 2012. — 190 с.
51. Боревская Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боревская. — М. : Вост. лит., 2003. — 271 с.
52. Борогев В. В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения / В. В. Борогев // Наука и школа. — 2001. — № 2. — С. 12–15.
53. Бородкин Ф. М. Социальная напряженность и агрессия / Ф. М. Бородкин, Н. П. Володина // Мир России. — 1997. — № 4. — С. 107–150.
54. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика : монографія / М. В. Братко ; за ред. Л. Л. Хоружої. — Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2017. — 424 с.
55. Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. В. Брюховецька. — Київ : Інтерсервіс, 2018. — 360 с.
56. Брюховецька О. В. Авторський спецкурс «Формування професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в процесі післядипломної педагогічної освіти (підвищенні кваліфікації)» / О. В. Брюховецька // Психологічний часопис : зб. наук. пр. ; за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка Нац. академії пед. наук України. — Київ, 2016. — Вип. 4. — № 2(4). — С. 5–19.
57. Бунтурі Ю. В. Адаптивне навчання, як один з перспективних напрямків у сучасній інформаційній навчальній системі [Електронний ресурс] / Ю. В. Бунтурі, О. В. Канищева, М. А. Вовк, І. В. Лютенко // Інформаційні технології в економіці, екології, медицині та освіті. — 2017. — № 2(148). — Режим доступу : <http://www.hups.mil.gov.ua/periodic-app/article/17412/ukr/>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
58. Валлон А. Акторы психического развития ребёнка / А. Валлон // Психология развития : хрестоматия. — СПб. : Питер, 2001. — С. 46–56.
59. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское образование: практика и анализ. — 2011. — № 4(74). — С. 76–82.
60. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. — Київ : Тираж, 2005. — 380 с.
61. Вдовичин Т. Я. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу / Т. Я. Вдовичин, А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. — Херсон : ХДУ, 2013. — Вип. 16. — С. 134–140.
62. Веденеев В. Office 365 в образовании: сборник метод. инструкций по организации обучения средствами Office 365 [Электронный ресурс] / В. Веденеев. — Режим доступа : <https://docs.com/vitaly-vedenev/2825/office-365>. — Дата обращения: 20.05.2018. — Название с экрана.

63. Веденеев В. Администратору-организатору. Организация административно-хозяйственной деятельности в Office 365. Вариант 2 [Электронный ресурс] / В. Веденеев — Режим доступа : <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHYAVrC0tzGi52Y&cid=B7FF6B1328113B88&id=B7FF6B1328113B88%2120238&parId=B7FF6B1328113B88%2120236&o=OneUp>. — Дата обращения: 25.04.2017. — Название с экрана.
64. Веденеев В. Администратору-организатору. Создание системы повышения квалификации учебного заведения в Office 365 [Электронный ресурс] / В. Веденеев. — Режим доступа : <https://docs.com/vitaly-vedenev/2825/office-365>. — Дата обращения: 15.03.2017. — Название с экрана.
65. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — 5-те вид. — Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. — 1728 с.
66. Вершловский С. Непрерывное образование как фактор социализации [Электронный ресурс] / С. Вершловский // Общество «Знание» России. — 2001. — Режим доступа : http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.
67. Вершловский С. Г. Становление андрагогики как науки / С. Г. Вершловский // Педагогика : науч.-теорет. журнал Рос. акад. образования. — 2012. — № 5. — С. 35–44.
68. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 16–21.
69. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. — СПб. : ПБАППО, 2008. — 155 с.
70. Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. — Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.-ua/el_gurnal/pages.pdf. — Дата звернення: 12.05.2018. — Назва з екрана.
71. Висоцька О. Є. Формування єдиного інформаційно-освітнього простору як чинник випереджаючої освіти для сталого розвитку / О. Є. Висоцька // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2012. — № 6. — С. 48–50. — Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp2012611>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
72. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся : автореф. дис. на соискание учепн. степени канд. пед. наук / А. К. Вишнякова-Вишневецкая. — СПб., 2010. — 27 с.
73. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. Вишневський. — Дрогобич : Коло, 2006. — 326 с.
74. Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Т. Ійосі, М. Кумара ; передмова Джона Сілі Брауна ; пер. з англ. Андрія Іщенко та Олександра Насика. — Київ : Наука, 2009. — 256 с.
75. Возгова З. В. Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников : монография / З. В. Возгова. — М. : АПК и ПРО, 2010. — 239 с.
76. Вознюк О. В. Развитие вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.

77. Воловик В. Логістичний підхід в управлінні освітою / В. Воловик // Актуальні проблеми державного управління. — 2016. — № 4(68). — С. 60–66.
78. Воронкова В. Г. Формирование нового мировоззрения, нового человека, нового общества будущего / В. Г. Воронкова // Антропологічні виміри філософських досліджень. — Дніпропетровськ : Дніпропетров. нац. ун-т залізничного транспорту ім. академіка В. Лазаряна, 2013. — С. 69–78.
79. Воронкова В. Г. Інтернет як глобальна тенденція розвитку інформаційного суспільства / В. Г. Воронкова // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — 2015. — Вип. 93(2). — С. 174–179.
80. Воронцова М. В. Адаптивные технологии обучения / М. В. Воронцова // Альманах современной науки и образования. — Тамбов : Грамота, 2008. — № 4(11). — С. 49–51.
81. Всеукраїнська громадська організація «Консорціум закладів післядипломної освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/vseukrajinsjka-ghromadsjka-orghanizacija-konsorcium-zakladiv-pisljadiplomnoji-osviti>. — Дата звернення: 10.07.20158. — Назва з екрана.
82. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика / Г.-Г. Гадамер. — Київ : Юніверс. 2001. — 280 с.
83. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Гаманюк. — Київ, 1995. — 221 с.
84. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных компетенций) / Б. С. Гершунский. — М. : Интер-Диалект, 1997. — 697 с. — С. 27; 59; 115; 603.
85. Глосарій термінів Європейського Союзу [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// europa.dovidka.com.ua/html/](http://europa.dovidka.com.ua/html/) (23.07.2014). — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
86. Голдратт Э. М. Цель: процесс непрерывного совершенствования / Э. М. Голдратт, Дж. Кокс. — М. : Альпина Диджитал. 2007. — 33 с.
87. Голик А. Система внешних факторов конкурентоспособности университета / А. Голик // Высшее образование в России. — 2014. — № 7. — С. 131–135.
88. Гондюл І. Лідерство як технологія управління персоналом навчального закладу / І. Гондюл // Вища освіта України. Тематичний випуск «Університет і лідерство». — 2014. — № 4 (дод. 1). — С. 6–11.
89. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.
90. Гончаренко С. У. Адаптація професійна / С. У. Гончаренко // Український педагогічний словник. — Київ : Либідь, 1994. — 373 с.
91. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. — 2005. — № 1. — С. 2.
92. Горчакова О. А. Средовой подход к управлению учебно-воспитательной деятельностью в учебном заведении / О. А. Горчакова // Наука і освіта. — 2011. — № 7 (Педагогіка). — С. 31–35.
93. Горшкова В. В. Образование взрослых в контекстестановления глобальной культуры / В. В. Горшкова // Человек и образование. — 2010. — № 3(24). — С. 9–13.
94. Гравіт В. Ремонтуємо наявну або будуємо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В. Гравіт, С. Антошук // Післядипломна освіта в Україні. — 2016. — № 1. — С. 46–50.

95. Гриб'юк О. О. Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті [Електронний ресурс] / О. О. Гриб'юк — Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1111/1/grybyuk-stattya1-hmary%2B_Cory.pdf. — Дата звернення: 18.05.2018. — Назва з екрана.
96. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. — Київ : Парапан, 2005. — 227 с.
97. Гриньова М. В. Проект підготовки магістра напряму «Педагогічна освіта» спеціальності «Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтав. пед. ун-ту / М. В. Гриньова // Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру : зб. матер. III Покровських Міжнар. місіонерсько-просвіт. читань (26–28 жовт. 2010 р.). — Полтава : АСМІ, 2010. — С. 24–31.
98. Грішин Е. О. Термінологічний словник з педагогіки / Е. О. Грішин, М. У. Рудакевич. — Тернопіль, 1995. — 139 с.
99. Громадська Рада освітян і науковців України (ГРОНУ) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : groun.org.ua. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.
100. Данильян О. Г. Інформаційна картина світу в контексті перспектив сучасної науки й культури / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Інформація і право. — 2013. — № 1(7). — С. 21–28.
101. Данильян О. Г. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : ВІР УАН, 2013. — Вип. 70(3). — С. 573–578.
102. Данильян О. Г. Інформаційне суспільство: морально-етичний дискурс / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань // Інформація і право. — 2014. — № 1(10). — С. 16–25.
103. Дафт Р. Ф. Менеджмент / Р. Ф. Дафт. — СПб., 2001. — 832 с.
104. Демчук А. В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья : монография / А. В. Демчук. — Ульяновск : Зебра, 2016. — 141 с.
105. Дем'яненко Н. Трансформація концепції освіти дорослих удругій половині ХХ – на початку ХХІ століття / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. — 2011. — № 2. — С. 59–65.
106. Дергачова О. А. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційного освітнього середовища [Електронний ресурс] / О. А. Дергачова // Молодий вчений. — 2016. — № 7(5). — С. 44–45. — Режим доступу : <https://moluch.ru/archive/111/28015/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
107. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
108. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. — М. : ФОРУМ — ИНФРА-М, 1998. — 272 с.
109. Дзьобань О. П. Філософія інформаційного права: світоглядні й загально-теоретичні засади : монографія / О. П. Дзьобань. — Харків : Майдан, 2013. — 360 с.
110. Дзьобань О. П. Інформаційна безпека: нові виміри загроз, пов'язаних із інформаційно-комунікаційною діяльністю / О. П. Дзьобань, О. В. Соснін // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії : зб. наук. пр. ; за ред. В. Г. Воронкової. — Запоріжжя : РВВ ЗДІА, 2015. — Вип. 61. — С. 24–34.

111. Дзьобань О. П. Інформаційне суспільство як новий спосіб соціальної взаємодії / О. П. Дзьобань, С. Б. Жданенко // *Правова інформатика*. — 2014. — № 1(41). — С. 3–11.
112. Дзьобань О. П. Сучасне суспільство як суспільство з деформованою відповідальністю (за пр. З. Баумана «Індивідуалізоване суспільство») / О. П. Дзьобань, Є. С. Мануйлов // *Вісник Нац. ун-ту «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*; редкол. А. П. Гетьман [та ін.]. — Харків : Право, 2016. — № 4(31). — С. 14–326. — (Серія «Філософія»).
113. Дзьобань О. П. Формування інформаційної картини світу як результат відображення генезису базових форм буття / О. П. Дзьобань // *Проблема інформаційного суспільства: соціально-правовий аналіз : наук. ст. та тези за матеріалами «Круглого столу»* (28 лют. 2013 р.). — Полтава : Техсервіс, 2013. — С. 26–36.
114. Дистанционный обучатель: об электронном обучении и управлении знаниями [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://armikael.com/>. — Дата обращения: 25.04.2017. — Название с экрана.
115. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — Київ : Академвидав, 2004. — 352 с.
116. Дмитренко Г. А. Інноваційна методологія модернізації національної системи освіти в контексті ідеології еколюдиноцентризму / Г. А. Дмитренко, В. Т. Солодков // *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України*; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ, 2005. — Вип. 14(27); голов. ред. В. В. Олійник. — Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2015. — 260 с. — С. 41–51.
117. Добрякова М. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / пер. сангл. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — 528 с.
118. Дорослий [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.
119. Дороти Д. Паблицити и паблик рилейшнз / Д. Дороти. — М. : Филинь, 1998. — 288 с.
120. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї. — Львів : Літопис, 2003. — С. 36.
121. Д'юї Д. Досвід і освіта / Д. Д'юї; пер. з англ. М. Василечко. — Львів : Кальварія, 2003. — 84 с.
122. Драч І. І. Дослідницьке лідерство в сучасному університеті : навч. посіб. / І. І. Драч. — Київ, 2017. — 40 с.
123. Драч І. І. Лідерство і командність в управління навчальним закладом / І. І. Драч // *Science Rize*. — Харків, 2015. — Вип. 2/1(7). — С. 63–67.
124. Драч І. І. Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / І. І. Драч. — Київ, 2013. — С. 245.
125. Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / О. Ю. Дроздов. — Чернігів, 2003. — 225 с.
126. Дружилов С. А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека / С. А. Дружилов // *Вестник ТГПУ*. — 2005. — Вип. 1(45). — С. 51–55. — (Серія «Психологія»).

127. Духнич Ю. Европейское обучение 2020 [Электронный ресурс] / Ю. Духнич. — Режим доступа : <http://www.smart-edu.com/learning-in-europe-2020.html>. — Дата обращения: 10.06.2017. — Название с экрана.
128. Екзистенціалізм [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BA%D0%B7%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%BC>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.
129. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — 2-е изд., испр. и перераб. — СПб. : Питер, 2006. — С. 219–222.
130. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
131. Ефективна економіка : електронне наук. фахове вид. включено до переліку наук. фах. видань України з питань економіки (Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12.2014 № 1528) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.economy.nauka.com.ua/?n=3&y=2009>. — Дата звернення: 21.05.2018. — Назва з екрана.
132. Желнова Е. В. 8 етапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер [Электронный ресурс] / Е. В. Желнова // Training & Development). — Режим доступа : <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.
133. Жердева Н. Н. Профессиональная толерантность сотрудников ОВД: понятие и содержательные характеристики / Н. Н. Жердева, А. И. Поликарпова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. — 2009. — Вып. 1. — С. 34–39. — (Серия 3 «Педагогика и психология»).
134. Житнов Е. А. Педагогическая логистика в управлении физическим воспитанием обучающихся средних специальных учебных заведений технического профиля : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Е. А. Житнов ; ГЦОЛИФК. — М., 2014. — 199 с.
135. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_015. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
136. Загоруйко Ю. Під знаком Ліссабонської стратегії / Ю. Загоруйко // Дзеркало тижня. — 2005. — № 37(565), 24–30 верес. — С. 6.
137. Заїка І. В. Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / І. В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — Київ : Логос, 2017. — № 2/3(9/10). — С. 19–39.
138. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. ; за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука ; Ін-т засобів навчання АПН України. — Київ : Атіка, 2004. — 2040 с. — С. 5–17.
139. Захарова О. А. Открытые системы в дистанционном образовании / О. А. Захарова // Мир образования – образование в мире. — 2011. — № 2. — С. 111–116.
140. Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / М. Згуровський // Дзеркало тижня. — 2005. — № 34(562), 3–9 верес. — С. 4.
141. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеев // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 64–68.
142. Змеев С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеев. — М. : Флинта, Наука, 1999. — 152 с.

143. Знаков В. В. Субъект, личность и психология человеческого бытия / В. В. Знаков ; под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 383 с.
144. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : монографія / А. М. Зубко. — 2-е вид. — Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. — 140 с.
145. Иванов А. В. Адаптивные системы обучения [Электронный ресурс] / А. В. Иванов // Информационные технологии в образовании : Междунар. конф. — М., 2010. — Режим доступа : <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/64/2289/index.html>. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.
146. Исаева Т. А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведениях в России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) / Т. А. Исаева // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 412–414.
147. Иванова І. Лідерство в культурі педагогічного менеджменту [Електронний ресурс] / І. Иванова. — Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/167>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.
148. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи / Ю. В. Ірхіна. — Київ, 2008. — 220 с.
149. Каку М. Будущее разума / М. Каку. — ООО «Альпина нон-фикшн», 2015. — 530 с. — Режим доступа : <https://www.litres.ru/mitio-kaku/buduschee-razuma/chitat-onlayn/>. — Дата обращения: 15.07.2018. — Название сэкрана.
150. Карамушка Л. М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного озвитку / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — Київ : Наук. світ, 2009. — Ч. 24. — С. 196–208.
151. Карамушка Л. М. Соціальна фрустрованість освітнього персоналу: зв'язок із типами організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Карамушка, І. В. Заїка // Організаційна психологія. Економічна психологія ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — 2016. — № 2/3(5/6). — С. 80–89.
152. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — Київ, 2004. — 424 с.
153. Кастельс М. Галактика Інтернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс ; пер. с англ. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 328 с.
154. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
155. Кастельс М. Информационное общество и государство благосостояния: финская модель / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Калинина, Ю. Подороги. — М. : Логос, 2002. — 219 с.
156. Касьян С. П. Управління документообігом у закладах післядипломної педагогічної освіти на основі хмарних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / С. П. Касьян. — Киев, 2016. — 247 с.
157. Кейптаунська Декларація Відкритої Освіти: Відкриваючи майбутнє відкритим освітнім ресурсам [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.capetowndeclaration.org/translations/ukrainian-translation>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

158. Кивлюк О. П. Аналіз наукових досліджень з проблематики пропедевтики інформатики в початковій школі / О. П. Кивлюк // Інформатика та інформаційні технології. — Київ : Освіта України, 2006. — № 6. — С. 69–72.
159. Кивлюк О. П. Формування елементів комп'ютерної грамотності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. П. Кивлюк. — Київ, 2017. — 210 с.
160. Кириченко М. О. Інформаційно-семіотичні виміри інформації як головного тренду інформаційного суспільства / М. О. Кириченко // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії : зб. наук. пр. ; за ред. В. Г. Воронкової. — Запоріжжя : РВВ ЗДІА, 2017. — Вип. 68. — С. 57–67.
161. Кириченко М. О. Концептуалізація когнітивно-комунікативних вимірів ідеології інформаційного суспільства у гуманітарно-науковому дискурсі XXI століття: методологія дослідження / М. О. Кириченко // Гілея : наук. вісник : зб. наук. пр. ; голов. ред. В. М. Вашкевич. — Київ : Гілея, 2016. — Вип. 116(1). — С. 137–141.
162. Кириченко М. О. Формування ідеології інформаційного суспільства в умовах глобальної інформатизації: тенденції, парадигми, перспективи розвитку / М. О. Кириченко. — Харків : Технологічний центр, 2017. — 540 с.
163. Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта / В. Кізіма // Освіта і управління. — 2007. — № 1. — С. 18–32.
164. Кіяновська Н. М. Теоретико-методичні засади використання інформаційно комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки : монографія / Н. М. Кіяновська, Н. В. Рашевська, С. О. Семеріков // Теорія та методика електронного навчання. — Кривий Ріг : Вид. відділ ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т», 2014. — Т. 5, вип. 1(5) : спецвип. «Монографія в журналі». — 316 с.
165. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 315 с.
166. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Клепцова. — М. : Академ. проект, 2004. — 176 с.
167. Клочкова Т. Н. Роль внутренней среды вуза в формировании профессиональной культуры специалиста : дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.08 / Т. Н. Клочкова. — Н. Новгород, 2003. — 184 с.
168. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. — Київ : ЦНЛ, 2006. — 664 с.
169. Коваль Л. В. Особливості глобалізаційного та європейського контексту розвитку професійної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. — Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/59.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
170. Ковальчук В. І. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему / В. І. Ковальчук // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 28 жовт. 2016 р.) ; за заг. ред. В. В. Олійника. — Київ : НАПН України ДВНЗ «УМО», 2016. — С. 367–370.
171. Колеснікова І. Є. Механізм смислогенезу особистості в онтогенезі: морфогенетичний та онтологічний контекст : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук : 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / І. Є. Колеснікова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2011. — 19 с. — С. 3.

172. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. — Київ, 2000. — 286 с.
173. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директорам школ о системах и системном подходе : учеб. пособие / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск : Челябин. гос. пед. ин-т, 1986. — 135 с.
174. Консорціум Відкритої Освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.oconsortium.org/>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
175. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.
176. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_media_osviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/. — Дата звернення: 19.05.2018. — Назва з екрана.
177. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проект (2014) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://tntu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf. — Дата звернення: 19.05.2018. — Назва з екрана.
178. Компанія «Восток». Автоматизація бізнесу: облік, контроль, безпека [Електронний ресурс]. — Режим доступу : https://www.vostok.dp.ua/ukr/infa1/program/office_365. — Дата звернення 17.03.2017. — Назва з екрана.
179. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 112 с.
180. Коржакова Л. Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога / Л. Б. Коржакова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (31 октября 2012 г.). — Сибирская ассоц. консультантов. — Новосибирск : СибАК, 2012. — С. 54–60.
181. Коржилова О. Ю. Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток / О. Ю. Коржилова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2014. — № 3(37). — С. 48–54.
182. Корнилов Г. И. Основы теории систем и системного анализа : курс лекций [Электронный ресурс] / Г. И. Корнилов. — Режим доступа : <http://victor-safronov.ru/systems-analysis/lectures/kornilov.html>. — Дата обращения: 19.05.2018. — Название с экрана.
183. Королева Е. Г. Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект / Е. Г. Королева // Человек и образование. — 2011. — № 2(27). — С. 27–30.
184. Коршунов И. А. Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова // Вопросы образования. — 2017. — № 4. — С. 36–59.
185. Котенко О. В. Підготовка вчителів до навчання іноземних мов молодших школярів: з досвіду країн Європейського Союзу / О. В. Котенко // Порівняльно-педагогічні студії. — 2014. — № 4(22). — С. 37–44.
186. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, К. Фокс ; пер. с англ. — Київ : УАМ, Вид. Хімджест, 2011. — 580 с.

187. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. / О. П. Коханова. — Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. — 104 с.
188. Кравчина О. Є. Проектування інформаційного середовища загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина. — Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em11/content/09koeeis.htm>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
189. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність [Електронний ресурс] / Т. С. Кравчинська // Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи : зб. ст. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (6 квіт. 2017 р., м. Харків); Харків. академія неперер. освіти. — Харків, 2017. — С. 85–88. — Режим доступу : http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.
190. Краєвський В. В. Парад парадигм. Освіта. (Україна – ХХІ століття) / В. В. Краєвський. — Київ : Рад. шк., 1994. — 61 с.
191. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский. — Волгоград : Перемена, 2001. — 324 с.
192. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Ю. П. Кращенко. — Полтава, 2012. — 284 с.
193. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с.
194. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. — Київ : Знання, 2010.
195. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень. — Київ : Пед. думка, 2011. — С. 293.
196. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — Київ : Грамота, 2005. — 448 с. — С. 93.
197. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу : монографія / Т. Є. Кристопчук. — Рівне : Волинські обереги, 2013. — 483 с.
198. Круглов В. В. Сім трендів сучасних технологій навчання / В. В. Круглов. — Режим доступу : http://lb.ua/blog/victor_kruglov/357429_bett_sim_trendiv_suchasnih.html. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
199. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с.
200. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). — М. : ИЦ, 2001. — 144 с.
201. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / А. І. Кузьмінський ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Київ, 2003. — 481 с.
202. Кукуев А. И. Развитие теории образования взрослых в США как предпосылка появления андрагогики / А. И. Кукуев // Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на Юге России. — Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. — № ¾. — С. 9–14.

203. Култаєва М. Д. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Д. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. — Київ : Пед. думка, 2011. — С. 230.
204. Кулюткін Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткін, С. В. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6–7.
205. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. — Самара : Самар. гос. пед. ун-т, 2002. — 400 с.
206. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и образование взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 13–15.
207. Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун ; пер. з англ. О. Васильєва. — Київ : Port-Royal, 2001. — С. 11. — Режим доступу : <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn.htm>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.
208. Курьер : множество голосов один мир. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://ru.unesco.org/courier/iyul-sentyabr-2017-g/otkrytoe-obrazovanie-dlya-vseh-eto-vozmozhno>. — Дата обращения: 10.07.2018. — Название с экрана.
209. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С. 7–10.
210. Лагодич М. Місце та роль релігійної освіти у громадянському суспільстві / М. Лагодич // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. — Чернівці : Золоті литаври, 2004. — Вип. 203/204. — (Серія «Філософія»).
211. Ладанов И. А. Социокультура организации / И. А. Ладанов // Организационное поведение : хрестоматия ; ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2006. — С. 120–168.
212. Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг як метод корекції та розвитку професійної відповідальності менеджерів / О. В. Лазорко // Психологічні перспективи. — 2011. — Вип. 18. — С. 160–168.
213. Ларіна Р. Р. Моделі і методи логістичного управління суб'єктами господарювання й економікою регіону : монографія / Р. Р. Ларіна, О. Г. Череп, І. Ю. Грішин, А. О. Ілаєва. — Сімферополь : АРІАЛ, 2011. — 234 с.
214. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964. — 344 с.
215. Литвинова С. Г. Хмарні сервіси Office 365 : навч. посіб. / С. Г. Литвинова, О. М. Спирін, Л. П. Анікіна. — Київ : Компрінт, 2015. — 170 с.
216. Литвинова С. Г. Віртуальний клас для організації індивідуального навчання учнів [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова // Інформаційні технології в освіті. — 2011. — Вип. 10. — С. 230–233. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_34. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
217. Литвинова Н. П. Идея ваучера в образовании взрослых: отечественный и зарубежный опыт / Н. П. Литвинова // Человек и образование. — 2011. — № 4(29). — С. 49–53.
218. Логістика : курс лекцій / уклад. : О. А. Біловодська, О. О. Суярова. — Суми : Вид-во СумДУ, 2010. — 113 с.
219. Лушин П. Так ли далека личностно-ориентированная перспектива в образовании? / П. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. — 2012. — № 2(21). — С. 37–41.

220. Лушин П. В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація) : наук.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / П. В. Лушин. — Кіровоград : Имекс ЛТД, 2002. — 76 с.
221. Лушин П. В. Екологічна допомога особистості в перехідний період: екофасилітація : монографія / П. В. Лушин. — Київ, 2013. — 296 с. — (Серія «Жива книга»; Т. 2).
222. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. Лютова, Г. Моница. — М. : Генезис, 2000. — 192 с.
223. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с.
224. Макаров Ю. Толерантность и профессия педагога. Социально-гуманитарные проблемы современности: человек, общество, культура : монография / Ю. Макаров. — Красноярск : Науч.-инновац. центр, 2011. — Кн. 6. — 254 с.
225. Максименюк М. Ю. Інформаційно-комунікативне суспільство як різновид складної соціальної системи і взаємодії / М. Ю. Максименюк, В. О. Нікітенко // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії : зб. наук. пр. — Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2016. — Вип. 66. — С. 266–278.
226. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога [Електронний ресурс] О. В. Малихін // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф. — 2014. — С. 65–75. — Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/3823/1/O_Malihin_konf_GI.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
227. Малихін О. В. Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема / О. В. Малихін // Вісник. — 2015. — № 133. — С. 124–126.
228. Мангер Т. Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально- культурной сфере : автореф. дис. на соискание учен. степ. д- ра пед. наук : 13.00.05 / Т. Э. Мангер ; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов, 2008. — 46 с.
229. Марасанов Г. И. Актуальные вопросы периодизации профессионального развития субъектов психологической работы / Г. И. Марасанов, Д. А. Сальник // Акмеология. — 2012. — № 4(44). — С. 17–20.
230. Марон А. Е. Концепция развития открытых систем образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. — 2008. — № 1(14). — С. 75–82.
231. Марон А. Е. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 33–40.
232. Марон А. Е. Педагогическая психология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Человек и образование. — 2012. — № 2(31). — С. 27–31.
233. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. — Тернопіль : 2007. — С. 49.
234. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. и общ. ред. Г. А. Балла [и др.]. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
235. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / М. Добрякова ; пер. с англ. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац.

исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — 528 с.

236. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н. І. Мачинська ; за ред. С. О. Сисоевої. — Львів : ЛьвДУВС, 2013. — 416 с.

237. Машков В. Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента / В. Н. Машков. — СПб. : Речь, 2005. — С. 290–291.

238. Медведовська Т. П. Впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців / Т. П. Медведовська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. — 2014. — Вип. 23. — С. 29–31.

239. Мельник Ю. Б. Можливості педагогічної логістики і нові нейробіологічні підходи / Ю. Б. Мельник, Ю. О. Прокопенко, А. В. Стаднік // Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст. : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 листоп. 2015 р.). — Харків, 2015. — С. 127–130.

240. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М. : Дело, 2004.

241. Метешкін К. О. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання [Електронний ресурс] / К. О. Метешкін, К. Д. Гурова. — Режим доступу : journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/57/43. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.

242. Миськів Л. Стан та перспективи реформування вищої освіти в Європейському Союзі [Електронний ресурс] / Л. Миськів. — Режим доступу : http://jusintergentes.com.ua/archives/2013/1/Pages%20from89_134-039-042.pdf. — Дата звернення: 29.05.2018). — Назва з екрана.

243. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища : монографія / Н. Копняк, Г. Корицька, С. Литвинова, Ю. Носенко, С. Пойда, В. Седой, О. Сіпачова, І. Сокол, О. Спирін, І. Стромило, М. Шишкіна ; за заг. ред. С. Г. Литвинової. — Київ : Компринт, 2015. — 163 с.

244. Моисеев В. Открытое образование: идеология формирования сети / В. Моисеев // Высшее образование в России. — 2002. — № 6. — С. 78–83.

245. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. — Київ : Білоцерків. книж. фабрика, 2007. — 115 с.

246. Молчанов О. Концептуальна основа електронного університету [Електронний ресурс] / О. Молчанов. — Режим доступу : <http://www.slideshare.net/alexmolchanow/ss-34019566>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

247. Мороз О. Г. Особистість майбутнього педагога / О. Г. Мороз // Вища освіта України. — 2002. — № 3. — С. 54–62.

248. Морозов Д. М. Moodle, як платформа організації e-learning та дистанційного навчання у ВНЗ / Д. М. Морозов, О. Д. Болховітін // Збірник наукових праць Таврійського держ. агротехнологічного ун-ту (економічні науки). — Мелітополь : Таврійський держ. агротехнологіч. ун-т, 2012. — Т. 6, № 2(18). — С. 149–154.

249. Морозова Н. А. Воспитательная среда дополнительного образования / Н. А. Морозова // Стратегия воспитания в образовательной системе России ; под ред. проф. И. А. Зимней. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Издательский сервис, 2005. — С. 295–301.

250. Мосоров В. Система USOS – інформаційно-освітнє середовище вищих навчальних закладів Польщі [Електронний ресурс] / В. Мосоров. — Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

251. Мохначев С. А. Современные тенденции института управления развитием конкурентоспособности / С. А. Мохначев // Маркетинг в России и за рубежом. — 2008. — № 1(63). — С. 67–71.

252. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія / О. П. Муковіз. — Умань : Видав. Сочінський М. М., 2016. — 393 с.

253. Навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації державних службовців V–VII категорії посад: завідувачі відділів (управлін) освіти райдержадміністрацій та міськвиконкомів за дистанційною формою навчання / за заг. ред. В. В. Олійника ; упоряд. Л. Л. Ляхоцька. — Київ : Міленіум, 2003. — 100 с.

254. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1976. — 12 с.

255. Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій : зб. наук. пр. ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2014. — 276 с.

256. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. ; за наук. ред. О. І. Бондарчук. — Київ : Пед. думка, 2012. — 144 с.

257. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови) ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Пед. думка, 2016. — 448 с. (До 25-річчя незалежності України).

258. Національний класифікатор професій [Електронний ресурс]. — Режим доступу : https://hrliga.com/docs/327_KP.htm. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.

259. Нова школа. Простір освітніх можливостей / М-во освіти і науки України ; упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова [та ін.] ; за заг. ред. М. Грищенко. — Київ, 2016. — 40 с.

260. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / В. Н. Новиков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2012. — № 1. — Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml>. — Дата обращения: 20.05.2018. — Название с экрана.

261. Новиков А. М. Профессиональное образование России (перспективы развития) / А. М. Новиков. — М. : ИЦП НПО РАО, 1997. — 253 с.

262. Нурлигаянова О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя / О. Б. Нурлигаянова. — Ярославль, 2016. — 158 с.

263. 14 образовательных концепций, о которых должен знать каждый педагог [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ed-today.ru/poleznye-stati/182-14-obrazovatelnykh-kontseptsiy-o-kotorykh-dolzhen-znat-kazhdyy-pedagog>. — Дата обращения: 20.05.2018. — Название с экрана.

264. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2002. — 167 с.

265. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. / науч. ред. В. И. Подобед ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. — Т. 4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн. 1: Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / А. Е. Марон [и др.]. — 216 с.

266. Огієнко О. І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих [Електронний ресурс] / О. І. Огієнко // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2010. — № 6(20). — Режим доступу : <http://www.ime.eduua.net/em.html>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

267. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Огієнко ; Академія пед. наук України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ : АПН України. ІПООД, 2009. — 44 с.

268. Огієнко О. І. Андрагогічна модель навчання : американський контекст : монографія / О. І. Огієнко, І. М. Литовченко. — Київ : ЦУЛ, 2014. — 234 с.

269. Огнев'юк В. Освіта та конкурентоспроможність суспільства / В. Огнев'юк // Освітологія. — 2016. — № 5. — С. 37–44.

270. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою / В. В. Олійник // Теорія і методика управління освітою. — 2010. — Вип. 4. — С. 1–13.

271. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта: місія і стратегія розвитку / В. Олійник // Освіта України. — 2010. — № 30, квіт. 23. — С. 6.

272. Олійник В. В. Концепція дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. В. Олійник. — Київ : ЦІППО, 1999. — 14 с.

273. Олійник В. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства / В. Олійник // П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : матеріали V Міжнар. наук. конф. : у 2-х т. Т. 1: Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства ; за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. — 384 с.

274. Олійник В. В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — С. 432–438.

275. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. — Київ : Міленіум, 2003. — 594 с.

276. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих / В. В. Олійник // Управління освітою. — 2010. — № 1. — С. 4–7.

277. Олійник В. В. Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади / В. В. Олійник ; АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2009. — 88 с.

278. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій : навч. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2010. — 268 с.

279. Олійник В. В. Науковий потенціал післядипломної педагогічної освіти: актуальні проблеми, перспективи розвитку / В. В. Олійник, В. П. Ляхоцький // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; В. В. Олійник (голов. ред.), редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ : АТОПОЛ, 2012. — Вип. 6(19). — С. 47–58.

280. Олійник В. В. Освітня діяльність вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: довідник / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Донецьк : Донбас, 2012. — 151 с.

281. Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2017. — № 1. — С. 3–11. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini-2/zhurnal-pisljadiplomna-osvita-v-ukrajini--12017>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

282. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях : наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ : А.С.К., 2013. — 312 с.

283. Олійник В. В. Модель модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник, В. О. Гравіт // Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій : зб. наук. пр. ; НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2014. — 276 с.

284. Олійник В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті Відкритий університет європейського типу? / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. — 2015. — № 1(36). — С. 3–7.

285. Олійник В. В. Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст : кол. монографія / О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, Г. А. Дмитренко [та ін.] ; за заг. ред. Г. А. Дмитренка, В. В. Олійника. — Луцьк : Вежа-Друк, 2017. — 412 с.

286. Олійник В. В. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи [Електронний ресурс] / В. В. Олійник, М. О. Кириченко, О. М. Отич, Т. М. Сорочан, О. І. Бондарчук, Н. Г. Діденко, Л. М. Сергєєва, В. В. Сидоренко, Н. І. Клокар, М. І. Скрипник // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). — 2017. — С. 382–391. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710171>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

287. Олійник В. В. Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві / В. В. Олійник // Вища освіта України. — 2009. — № 4(35). — С. 24–34.

288. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в умовах цивілізаційних змін / В. В. Олійник // Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (22 трав. 2015 р., м. Київ). — Київ, 2015.

289. Олійник В. В. Післядипломна освіта та безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / В. В. Олійник // Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі: темат. зб. пр. ; за заг. ред. В. В. Олійника. — Рівне : ПП Лапсук, 2012. — С. 3–13.

290. Олійник В. В. Концептуальні підходи до формування ціннісної управлінської еліти в освітньому середовищі / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, соціологія. — Харків : ХПІ, 2008. — № 2. — С. 45–51.
291. Олійник В. В. Менеджмент розвитку фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах / В. В. Олійник // АПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Київ, 2009. — С. 5.
292. Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В. В. Олійник // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тезиміжнар. наук.-практ. конф. (10–11 верес. 2009 р., м. Біла Церква); за наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. — Біла Церква : КОІПОППК, 2009. — С. 20–22.
293. Олійник В. В. Загальна стратегія ППО / В. В. Олійник // Управління освітою. — 2010. — № 7(235), квітень. — С. 11–13.
294. Олійник В. В. Сьогодення та перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // ПостМетодика. — 2012. — № 4(107). — С. 2–6.
295. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 25–29.
296. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку / В. В. Олійник // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози : кол. монографія ; за ред. А. Василюк, А. Стоговського. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. — 248 с.
297. Омельченко Я. М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. М. Омельченко, З. Кісарчук. — Київ : Шк. світ, 2008. — 112 с.
298. Оніщенко Н. П. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя / Н. П. Оніщенко // Рідна школа. — 2012. — № 11. — С. 28–33.
299. Организации Creative Commons [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://creativecommons.org/licenses/> и Open Definition (<http://opendefinition.org/guide/>). — Дата звернення: 25.07.2018. — Назва з екрана.
300. Орчаков О. О. Открытое образование [Электронный ресурс] / О. О. Орчаков. — Режим доступа : http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm. — Дата обращения: 31.05.2018. — Название с экрана.
301. Освіта дорослих: бібліографічний покажчик / упоряд. Л. Б. Лук'янова. — Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Українська асоціація освіти дорослих. — Київ : ДКС-Центр, 2016. — 144 с.
302. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян [та ін.]; за ред. В. Олійника, Н. Протасової. — Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2011. — 308 с.
303. Основы открытого образования : монографія / ред. В. И. Солдаткин ; Рос. гос. ин-т открытого образования. — М. : НИИЦ РАО, 2002. — Т. 1. — 676 с.
304. Орчаков О. О. Открытое образование [Электронный ресурс] / О. О. Орчаков. — Режим доступа : http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm. — Дата обращения: 31.05.2018. — Название с экрана.

305. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг [Электронный ресурс] / А. П. Панкрухин. — Режим доступа : <http://mou.marketologi.ru>. — Дата обращения: 30.05.2018. — Название с экрана.
306. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
307. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / С. В. Панюкова. — М. : Академия, 2010. — 224 с.
308. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. — Київ : Пед. думка, 2001. — 516 с.
309. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників міста Києва [Електронний ресурс] / Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка. — Режим доступу : <http://ippo.kubg.edu.ua/kursi/>. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.
310. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. П. Підласий. — Харків : Основа, 2010. — 360 с.
311. Пінчук Є. А. Концептуальні основи та тенденції розвитку безперервної освіти / Є. А. Пінчук // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2011. — № 1(31). — С. 71–77.
312. Пінчук Е. А. О накопительной системе повышения квалификации учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Пинчук // Вестник Герценовского ун-та. — 2010. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/o-nakopitelnoy-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley>. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.
313. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие / К. К. Платонов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Высш. шк., 1984. — С. 89.
314. Поварьонков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М., 2002. — 230 с.
315. Подобед В. И. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики / В. И. Подобед, А. Е. Марон. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-andragogiki-kak-oblasti-professionalno-pedagogicheskogo-znaniya-i-sotsialnoy-praktiki>. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.
316. Подобед В. И. Образование взрослых в свете идей целостного развития человека (состояние и ориентиры исследований ИОВ РАО) / В. И. Подобед // Человек и образование. — 2009. — № 3(20). — С. 17–24.
317. Покроєва Л. Програмно-цільовий пілотний проект Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти «Створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників» / Л. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 1. — С. 89–90.
318. Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті ім. Бориса Грінченка [Електронний ресурс]. — Режим доступа : http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/polozennia_osv_protzes_2018_n.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
319. Положення про організацію освітнього процесу у державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/vitd_org_navch_proces/polog_osv_proc.pdf. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

320. Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли / Г. Поляк. — М., 1928. — 98 с.
321. Попик Ю. В. Менеджерська діяльність і явище фрустрації: сутність, феноменологія, структура / Ю. В. Попик // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Київ, 2007. — Т. IX, ч. 6. — С. 105–112.
322. Постнекласична парадигма освіти й виховання: теоретичний аналіз / О. Б. Петренко // Інноватика у вихованні. — 2016. — Вип. 3. — С. 40–49. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_6. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.
323. Прийма С. М. Розробка теоретико-методологічних засад відкритої освіти як стратегії реалізації ідей і принципів людиномірності / С. М. Прийма // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. — 2013. — № 2. — С. 70–83. — (Серія «Педагогіка»).
324. Прийма С. М. Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки / С. М. Прийма // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2014. — № 10(44). — С. 263–276.
325. Прийма С. М. Особливості функціонування інтелектуальних адаптивних навчальних систем відкритої освіти дорослих [Електронний ресурс] / С. М. Прийма // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — Хмельницький: [б. в.], 2012. — № 3. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_3_21. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.
326. Пріоритети державної політики в галузі свобод совісті: шляхи реалізації: зб. наук. матеріалів. — Київ : Світ Знань, 2007.
327. Про вищу освіту : закон України : за станом на 1 січня 2018 року: офіц. вид. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2018. — № 37/38. — Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.
328. Про вищу освіту : закон України витяги // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. — Київ, 2016. — С. 7.
329. Про вищу освіту : закон України : офіц. текст. — Київ : Паливода А. В., 2014. — 44 с.
330. Про вищу освіту : закон України (2014 р., зі змінами) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
331. Про вищу освіту : закон України. Ст. 60. Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс] // Законодавство України. — Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.
332. Про освіту: закон України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення 13.05.2018. — Назва з екрана.
333. Про освіту: закон України : за станом на 5 вересня 2017 року: офіц. вид. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2017. — № 38/39. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

334. Про свободу совісті та релігійні організації : закон України // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. — Київ, 2014. — С. 8.

335. Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів : закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2015. — № 31, ст. 294. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19>. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

336. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи / В. В. Олійник, М. О. Кириченко, О. М. Отич [та ін.] // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). — Київ, 2017. — С. 382–391.

337. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України (щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів) (реєстр № 1447 станом на 11 грудня 2014 р.) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=52915. — Дата звернення: 25.05.2018. — Назва з екрана.

338. Про Національну програму інформатизації : закон України станом на 4 лютого 1998 року № 74/98. Дата оновлення: 01.08.2016 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

339. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : закон України станом на 9 січня 2007 року № 537-V [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

340. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

341. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки»: Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=1153-2005-%EF>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

342. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки: Комітет з економічних реформ при Президентові України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

343. Проект Положення про післядипломну освіту в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua> > Вища освіта.... — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

344. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. — Дата звернення: 23.04.2018. — Назва з екрана.

345. Професії майбутнього для України: наук.-практ. розробка / Л. М. Капченко, Н. В. Савченко, Л. Й. Літвінчук, О. В. Грамма. — Київ : ІПК ДСЗУ, 2017. — 47 с. — С. 7.

346. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. — Київ, 1998. — 151 с.

347. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — Київ, 1998. — 176 с.
348. Прудникова О. В. Інформаційна культура інформаційного суспільства: філософський вимір / О. В. Прудникова // Вісник Нац. ун-ту «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого» / редкол. А. П. Гетьман [та ін.].— Харків : Право, 2016. — № 4(31). — С. 44–53. — (Серія «Філософія»).
349. Прудникова О. В. Інформаційна культура віртуального простору: філософська рефлексія / О. В. Прудникова // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди «Філософія». — Харків : ХНПУ, 2014. — Вип. 42. — С. 136–147.
350. Прудникова О. В. Інформаційна культура в інформаційному суспільстві / О. В. Прудникова // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: зб. наук. пр.; за заг. ред. В. П. Андрущенко. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. — Вип. 30(43). — С. 159–166.
351. Психические состояния : хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2001. — 512 с.
352. Психология современного лидерства: американские исследования / ед. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т. Н. Ушаковой. — М. : Когито-Центр, 2007. — 288 с.
353. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник [Електронний ресурс]. — Київ : ДВНЗ «УМО», 2014. — Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
354. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/проблемаор.pdf>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
355. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.
356. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ, 1998. — С. 141–145.
357. Рассел Д. Управление высокотехнологичными программами и проектами / Д. Рассел. — М. : АйТи и ДМК Пресс, 2004. — 350 с.
358. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 5. — С. 3–18.
359. Релігійні організації в Україні (станом на 1.01.2010) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://risu.org.ua/ua/index/resources/statistics/ ukr2010>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
360. Рівень і характер релігійності українського суспільства // Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин: інформац.-аналіт. матеріали до «круглого столу» на тему: «Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» (8 лют. 2011 р.). — Київ : Центр Разумкова, 2011.
361. Робберс Г. Государство и религии в европейском союзе / Г. Робберс ; под ред. М. А. Воскресенского, А. А. Красикова, Р. Н. Лункина [и др.]. — М. : Ин-т Европы РАН, ТЦ Юнеско, 2009.
362. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования / В. М. Розин. — М. : МОДЭК, 2007. — 576 с.

363. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / автор. кол. : О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар [та ін.]; за заг. ред. С. Калашнікової. — Київ, 2014. — 100 с.
364. Рубан Л. Комунікативна дидактика дорослих у педагогічній спадщині Джона Холта [Електронний ресурс] / Л. Рубан // Калейдоскоп мов. — 2011. — № 1/8. — С. 66–68. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/isp/2011_1/8_kaleydoskop.pdf. — Дата звернення: 28.04.2018. — Назва з екрана.
365. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов. — М. : МГППУ, 2002. — 272 с.
366. Руда М. В. Перспективи впровадження освітньої логістики в Україні / М. В. Руда // Збірник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». — Львів : Видав. Львів. політехніки, 2012. — С. 71–77.
367. Ручинська Н. С. Педагогічні підходи до використання змішаного навчання у вищій школі / Н. С. Ручинська, І. В. Семененко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. — 2015. — № 2. — С. 382–388.
368. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / З. В. Рябова. — Київ : Пед. думка, 2013. — 268 с.
369. Рябова З. В. Позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг / З. В. Рябова // Rocznik polsko-ukraiński. — Częstochowa — Kijów — Lwów, 2017. — Т. XIX. — С. 361–370.
370. Савотина Н. А. Понятие парадигма и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. — 2011. — № 10. — С. 3–11.
371. Самойленко О. М. Технології дистанційного навчання як основа модернізації університетської освіти : метод. посіб. / О. М. Самойленко, В. В. Олійник, І. В. Бацуровська. — Київ : НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2012. — 218 с.
372. Самойленко О. М. Хмарні технології у відкритій освіті : метод. посіб. / О. М. Самойленко, І. В. Бацуровська, Я. Е. Андрущенко. — Миколаїв, 2015. — 138 с.
373. Самойленко О. М. Особливості використання відкритих масових дистанційних курсів у вищих навчальних закладах / О. М. Самойленко // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. — Херсон : Айлант, 2014. — С. 3–6.
374. Самойленко О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності : навч. посіб. / О. М. Самойленко. — Миколаїв, 2009. — 267 с.
375. Самойленко О. М. Впровадження технології персонального навчального веб-ресурсу викладача в університетську освіту : навч.-метод. посіб. / О. М. Самойленко, В. Д. Будак, В. В. Олійник, Н. С. Ручинська. — Миколаїв : МНУ, 2013. — 156 с.
376. Самостійна робота слухачів у процесі підвищення кваліфікації : наук.-метод. матеріали / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька. — Київ : НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2010. — 44 с.
377. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / С. О. Семеріков ; наук. ред. дійсний член АПН України М. І. Жалдак ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Кривий Ріг : Мінерал, 2009. — 340 с.
378. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. — М. : Олимп-Бизнес, 2003. — 408 с.

379. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 58–65.
380. Сергеева Л. М. Соціальне партнерство як інструмент управління професійно-технічною освітою / Л. М. Сергеева // Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика : монографія / Г. В. Єльнікова [та ін.]; за ред. В. І. Свистун. — Київ : Поліграфсервіс, 2014. — 338 с.
381. Сергеева Л. Сутність управлінських процесів як соціального явища / Л. Сергеева // Імідж сучасного педагога. — 2014. — № 1. — С. 38–41.
382. Сергеева Л. М. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади : навч. посіб. / Л. М. Сергеева, Т. О. Лукіна, Ю. С. Красильник [та ін.]. — Київ : Ліра-К, 2017. — 124 с.
383. Сергеева Л. Програма ціложиттєвого навчання дорослих: практика країн європейського союзу / Л. Сергеева // Післядипломна освіта в Україні. — 2015. — № 2. — С. 48–52.
384. Сергеева Л. М. Лідерство : навч. посіб. / Л. М. Сергеева, В. П. Кондратьєва, М. Я. Хромей ; за наук. ред. Л. М. Сергеевої. — Івано-Франківськ : Лілея НВ. 2015. — 296 с.
385. Сергеева Л. М. Освітня логістика в управлінні розвитком професійно-технічного навчального закладу / Л. М. Сергеева // 35 років на шляху професійної компетентності фахівців: історія, сучасність, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (5–6 лют. 2014 р.) ; Ін-т післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — Донецьк : ІПОІПП (м. Донецьк) ДВНЗ «УМО», 2014. — 227 с. — С. 164–166.
386. Сергеева Л. М. Емерджентність системи післядипломної педагогічної освіти / Л. М. Сергеева // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика. Інновації : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23–24 лют. 2017 р.). — Київ : Міленіум. 2017. — 336 с. — С. 12–14.
387. Сергеева Л. М. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу [Електронний ресурс] / Л. М. Сергеева // Theory and methods of educational management. — 2014. — Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
388. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. В. Сидоренко // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. — Київ : РА «Освіта України», 2016. — № 7/8(48). — С. 22–29.
389. Сидоренко В. В. Нова українська школа: концептуальні орієнтири [Електронний ресурс] / В. В. Сидоренко // Освітньо-філософські засади Нової української школи : матеріали методологіч. семінару з онлайн-трансляцією (18 жовт. 2017 р., м. Київ). — Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/708457/>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.
390. Сидоренко В. В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / В. В. Сидоренко // Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири : зб. наук. пр. ; В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заст. голови), О. В. Алейнікова [та ін.]. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. — С. 148–153.
391. Сидоренко В. В. Філософсько-освітні засади Нової української школи / В. В. Сидоренко // Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах

формальної і неформальної освіти : зб. спецкурсів: автор. кол. ; заг. ред. проф. Т. М. Сорочан ; наук. ред., упоряд. В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. — Київ : Агроосвіта, 2018. — С. 18–62.

392. Сидоренко В. В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи [Електронний ресурс] / В. В. Сидоренко // Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника : зб. матеріалів Усеукр. наук.-практ. конф. (25 жовт. 2017 р., м. Суми). — Режим доступу : <http://sspu.sumy.ua>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

393. Сидоров П. И. Адаптивный профессионализм как основа непрерывного развития личности врача / П. И. Сидоров, И. А. Новикова // Экология человека. — 2011. — № 7. — С. 33–37.

394. Сизов В. С. Форсайт-исследования системы образования / В. С. Сизов // Философия хозяйства. — 2015. — № 3. — С. 175–186. (Цит. за: Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України, 2016. — 87 с. — С. 11.

395. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ : ЕКМО, 2011. — 324 с.

396. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Польсько-український/українсько-польський щорічний «Освітологія». — Київ : Едельвейс. — 2012. — Вип. 1. — С. 22–29.

397. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. — Київ : ЕКМО, 2011. — 344 с.

398. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : монографія / Л. Є. Сігаєва. — Київ : ТОВ «ВД «ЕКМО», 2010. — 420 с. — С. 217–238.

399. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогіці / М. І. Скрипник // Проблеми освіти. — 2015. — С. 194–199.

400. Скрипник М. І. Парадигмальні засади психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників / М. І. Скрипник // // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ, 2005. — Вип. 14(27) ; голов. ред. В. В. Олійник. — Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2015. — 260 с. — С. 136–145.

401. Слостенин В. О. Основы технологии целостного педагогического процесса [Электронный ресурс] / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов // Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. — М., 2008. — Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php. — Дата обращения: 21.05.2018. — Название с экрана.

402. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. Инноватор-Bennet college. — М., 1997. — Вип. 7. — С. 177–184.

403. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М. : Академия, 2002. — 368 с.

404. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова // Вестник образования. — 2013. — № 9(2759). — С. 54–64.

405. Соколов В. И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых [Электронный ресурс] / В. И. Соколов // Академический вестник ин-та образования взрослых РАО. — 2009. — С. 140–146. — Режим доступа : http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1_p140-146.pdf. — Дата обращения: 29.04.2018. — Название с экрана.
406. Солдаткин В. И. Проблемы создания информационно-образовательной среды открытого образования (по материалам выступления) / В. И. Солдаткин // Университетское управление: практика и анализ. — 2001. — № 4(19). — С. 14–17.
407. Сорочан Т. М. Професійні ролі та функції андрагогів / Т. М. Сорочан // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: кол. монографія ; за заг. ред. А. Василюк, А. Стоговського. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. — 248 с. — С. 219–225.
408. Сорочан Т. М. Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Педагогіка і психологія. — 2016. — № 4. — С. 24–31.
409. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : монографія / Т. М. Сорочан. — Луганськ, 2005. — 384 с.
410. Соснін О. В. Інформаційно-комунікативний менеджмент: зарубіжний та вітчизняний досвід : навч. посіб. / О. В. Соснін, В. Г. Воронкова, В. О. Нікітенко, М. Ю. Максименюк. — Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Політехніка, 2017. — 316 с.
411. Соснін О. В. Проблеми зростаючої ролі інформаційно-комунікаційної функції держави в умовах інформаційного суспільства та шляхи їх вирішення / О. В. Соснін // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії: зб. наук. пр. — Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2016. — № 65. — С. 164–176.
412. Социальная психология в современном мире / ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
413. Станіславська М. В. Психологічні аспекти типології організаційної культури майбутнього місця роботи / М. В. Станіславська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка ; Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. — Вип. 27. — С. 557–568.
414. Статут вищого навчального закладу «Український католицький університет» (нова редакція) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ucu.edu.ua/files/2015/06/statut-vnz-uku-2015_080615.pdf. — Дата звернення: 15.05.2018. — Назва з екрана.
415. Стеклова О. Е. Оценка силы организационной культуры и направления ее развития / О. Е. Стеклова // Экономические науки. — 2010. — № 2(63). — С. 183–187.
416. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура : кол. Монография ; отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. — СПб. : Изд. дом «Миръ», 2009. — 672 с.
417. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС : монографія / О. В. Малихін, В. І. Ковальчук, Н. О. Арістова, Р. А. Попов, І. С. Гриценко. — Київ : НУБіП України, 2017. — 388 с.
418. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: проект (2014) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

419. Стукаленко З. М. Формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки / З. М. Стукаленко. — Кіровоград : Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2016. — 220 с.
420. Супрун К. М. Комп'ютерний НІК як засіб особистісної самопрезентації підлітків та юнаків у віртуальній реальності / К. М. Супрун. — Режим доступу : [//www.file:///C:/Users/12/Downloads/Otros_2013_8-9_36.pdf](http://www.file:///C:/Users/12/Downloads/Otros_2013_8-9_36.pdf). — Дата звернення: 15.07.2018. — Назва з екрана.
421. Сухинин В. П. Управление качеством проектирования образовательной среды вуза / В. П. Сухинин, М. В. Горшенина // Вестник Самарского гос. техн. ун-та. — 2014. — № 3(23). — С. 192–197. — (Серия «Психолого-педагогические науки»).
422. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором: вибрані твори : 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — Київ : Рад. шк., 1977. — Т. 4. — С. 393–626.
423. Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1958. — 206 с.
424. Сучасна професійна освіта. Проект Концептуальних засад реформування професійної освіти України [Електронний ресурс]. — 2018. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/suchasna-profesijna-osvita-yaka-stane-investiciyeyu-v-osobistist-u-mon-predstavili-viziyu-reformi-ptu>. — Дата звернення: 23.05.2018. — Назва з екрана.
425. Тапскотт Д. Електронно-цифрове общество / Д. Тапскотт. — Киев : INTpress ; М. : Рефл-бук, 1999. — 462 с.
426. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2011. — № 3. — С. 133–138.
427. Темницький А. Л. Динамика проявлених професійної толерантності в процесі формування майбутніх спеціалістів-міжнародників / А. Л. Темницький // Вестник МГІМО-Університета. — 2014. — № 1. — С. 225–234.
428. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. А. Філь [та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Київ : Наук. світ, 2008. — 230 с.
429. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки. — Біла Церква : КОІПОПК, 2008. — 100 с.
430. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Київ : ІНКІОС, 2005. — 366 с.
431. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика : монографія / Г. М. Тимошко. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. — 596 с.
432. Тимошко Г. М. До проблеми управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах / Г. М. Тимошко // Вісник Черкаського ун-ту. — 2017. — № 11. — С. 125–131. — (Серія «Педагогічні науки»).
433. Тимошко Г. Теоретико-методологічний базис розвитку організаційної культури в теорії та практиці управління загальноосвітнім навчальним закладом / Г. Тимошко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. — Кривий Ріг : ВЦ КДПУ ; АйсПринт, 2017. — Вип. 3(49). — С. 177–188.
434. Тимчук Л. І. Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук :

13.00.01 / Л. І. Тимчук ; Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. — Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2005. — 20 с.

435. Тимчук Л. І. Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : монографія / Л. І. Тимчук. — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. — 464 с.

436. Тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)/ уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – 5-те вид. — Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. — 1728 с.

437. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : метод. рек. / Ю. В. Тодорцева. — Одеса : СВД Черкасов М. П., 2004. — 90 с.

438. Тонконогая Е. П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе / Е. П. Тонконогая // Человек и образование. — 2010. — № 1(22). — С. 25–27.

439. Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості : монографія / Є. В. Тополов. — Київ : Слово, 2011. — С. 157–158.

440. Траверсе Т. М. Психологія праці: навч.-мет. посіб. / Т. М. Траверсе. — Київ : Ін-т післядипломної освіти Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2004. — 116 с. — С. 31.

441. Траут Дж. Позиционирование. Битва за узнаваемость / Дж. Траут, Е. Райс. — М., 1981. — 345 с.

442. Третьякова Т. В. Формирование толерантности будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении: этнопедагогический подход : монография / Т. В. Третьякова. — Хабаровск, 2014. — 270 с.

443. Тульчинский Г. С. Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия / Г. С. Тульчинский // Философские науки. — 2009. — № 9. — С. 30–50.

444. Туровец А. М. Геймификация как фактор повышения эффективности образовательного процесса [Электронный ресурс] / А. М. Туровец. — Режим доступа : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/43269>. — Дата обращения: 30.08.2018. — Название с экрана.

445. Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.

446. Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти : наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник. — Київ : ЦІППО, 2002. — 185 с.

447. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади : навч. посіб. / Л. М. Сергеєва, Т. О. Лукіна, Ю. С. Красильник [та ін.] ; /за наук. ред. Л. М. Сергеєвої, Т. О. Лукіної. — Київ : Ліра-К, 2017. — 124 с.

448. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1990. — Т. 5. — 528 с.

449. Фрустрация : понятие и диагностика : учеб.-метод. пособие / сост. Л. И. Дементий. — Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. — 68 с.

450. Хайрутдинов Д. Навыки XXI века: новая реальность в образовании [Электронный ресурс] / Д. Хайрутдинов. — Режим доступа : http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost. — Дата обращения: 25.03.2018. — Название с экрана.

451. Хмарні технології в навчанні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://infosvit.if.ua/hmarni-tehnolohiji-v-navchanni/>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

452. Ходаківський Е. Є. Синергетична парадигма економіки : монографія / Е. Є. Ходаківський, І. Г. Грабар, Ю. С. Цал-Цапко [та ін.]. — Житомир, 2007. — 376 с.
453. Хоменко З. І. Вплив учителя на емоційний стан учнів / З. І. Хоменко. — Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. — 128 с.
454. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. — Режим доступа : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzper.html>. — Дата обращения: 31.05.2018. — Название с экрана.
455. Хуторской А. В. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. ; под ред. А. А. Орлова. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117–137.
456. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. — 383 с.
457. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.
458. Цебенко С. Державно-церковні відносини в незалежній Україні [Електронний ресурс] / С. Цебенко. — Режим доступу : comcontent&view=article&id=81:2013-04-29-10-03-24&catid=45:2013-04-25-08-46-36&Itemid=66. — Дата звернення: 15.05.2018. — Назва з екрана.
459. Цегольник П. А. Концепция опережающего развития образования : монография / П. А. Цегольник. — Хмельницкий : ХНУ, 2009. — 309 с.
460. «Цифрова адженда України — 2020» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://ucsi.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. — Дата звернення: 10.07.2018. — Назва з екрана.
461. Цицерон М. Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях / М. Т. Цицерон. — М. : ЭКСМО Пресс, 1999. — 528 с.
462. Ціпан О. Я. Основні аспекти і проблеми розвитку бенчмаркінгу в Україні / О. Я. Ціпан // Економіка, фінанси, право. — 2010. — № 5. — С. 9–11.
463. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. С. Цокур. — Київ, 1998. — 33 с.
464. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. — Київ : Академвидав, 2011. — 238 с.
465. Чичерина Н. В. Модульно-накопительная система повышения квалификации сотрудников университета / Н. В. Чичерина, А. А. Зайцевская // Высшее образование в России. — 2016. — № 6. — С. 34–41.
466. Чванова М. С. Синергетический подход к модернизации образовательных технологий в системе открытого образования / М. С. Чванова, М. С. Храмова // Вестник ТГУ. — 2011. — Вып. 11(103). — С. 95–109.
467. Чему учиться и от чего отказаться в ближайшие 20 лет? Ответы в «Атласе новых профессий» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.asi.ru/news/16379>. — Дата обращения: 17.06.2017. — Название с экрана.
468. Что есть компетенция? Конструктивистский поход как выход из замешательства [Электронный ресурс] / Angela Stoof, Rob. L. Martens, Jeroen J.G. van

Merrienboer ; пер. с англ. Е. Опер. // Open University of the Netherlands. — 2004. — Режим доступа : <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>. — Дата обращения: 17.06.2017. — Название с экрана.

469. Шаньшеров Т. В. Толерантные отношения в организации в кризисный период: особенности управления в условиях пересмотра отношений с сотрудниками / Т. В. Шаньшеров // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена, 2009. — Вып. 115. — С. 319–326.

470. Шаюк О. Я. Особливості психологічної структури професійної толерантності майбутніх економістів / О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. — 2011. — № 3. — С. 28–65.

471. Шевченко А. М. Організаційна культура інноваційних та традиційних загальноосвітніх навчальних закладів: теоретичний аспект / А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. — Київ : А.С.К., 2011. — Вип. 33. — С. 211–213.

472. Шерман М. І. Електронні засоби подання навчального матеріалу як компонент навчально-методичного комплексу / М. І. Шерман // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. — Київ : Пед. думка. 2007. — С. 42–46.

473. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник Національного університету. — 2003. — № 490. — С. 95–104.

474. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.

475. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых // Перспективы. — 1982. — № 2. — С. 137-145.

476. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис : монографія / В. М. Юрченко. — Рівне, 2006. — 574 с.

477. Эпштейн М. Debut de siècle или от пост- к прото-. Манифест нового века / М. Эпштейн // Знамя. — 2001. — № 5. — С. 195-205. (Цит. за: Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. — Київ : Знання України. 2016. — 87 с. — С. 13).

478. Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством образования : монографія / Е. В. Яковлев. — Челябинск, 2002. — С. 170.

479. Якушно І. І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : монографія / І. І. Якушно. — Житомир : Полісся, 2010. — 524 с.

480. Якушкина М. С. Диверсификация маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях развития СНГ / М. С. Якушкина, М. Р. Илакавичус, Л. П. Будаи // Человек и образование. — 2013. — № 3(36). — С. 69–71.

481. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. — Мн. : АСАР, 2005. — 768 с.

482. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія / О. О. Ярошинська. — Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. — С. 98–99.

483. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

484. Ясвин В. Комплексная оценка образовательных организаций / В. Ясвин, С. Рыбинская // Вестник МГПУ. — 2015. — № 4(34). — С. 8–24. — (Серия «Педагогика и психология»).

485. Ясна І. (Пост)сучасні соціальні конфлікти: спроби концептуалізації / І. Ясна // *Філософська думка*. — 2016. — № 4. — С. 104–117.
486. Abd Wahab, Alawiyah. Designing an information infrastructure to support research degree programmes : identifying information and technology needs [Електронний ресурс] / Abd Wahab, Alawiyah. — Newcastle University, 2016. — URL : <http://hdl.handle.net/10443/3149>. — Дата звернення: 15.05.2018. — Назва з екрана.
487. Alastair Creelman. Norwegian MOOC commission [Електронний ресурс]. — URL : <http://acreelman.blogspot.com.au/2014/06/norwegianmooc-commission.htm>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
488. Angeli C., & Valanides N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education*, 52(1). — P. 154–168.
489. ASSISTment [Electronic resource]. — Worcester Polytechnic Institute, 2012. — URL : <http://www.assistments.org/>. § Date of application: 25.03.2018. — Title from the screen.
490. Bates T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training / T. Bates. — Paris : UNESCO, 2002. — 132 p. (Fundamentals of Educational Planning, No. 70).
491. Besse J. M. Ovide Decroly, psychologue et educateur / Jean Marie esse. — Toulouse, Privat, 1982. — 180 p.
492. Best practices in teaching K–3 online: A content analysis of distance education journals, blogs, and electronically-documented surveys: by Darnell, Nikosi, Ph.D., Texas Woman's University, 2013. — P. 219.
493. Black Sam. Introduction to Public Relations. — London : Modino Press Ltd., 1989.
494. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions [Електронний ресурс]. — URL : http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
495. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions [Електронний ресурс]. — URL : http://oldwww.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.
496. Bolden R. Developing and Sustaining Shared Leadership in Higher Education. Stimulus paper. — London, 2015. — 47 p.
497. Boyd, Robert D., and Myers, J. Gordon. «Transformative Education» // *International Journal of Lifelong Education* 7, no. 4 (October – December, 1988). — P. 261–284.
498. Boyatzis R. Competencies in the 21st century / Richard E. Boyatzis // *Journal of Management Development*. — 2008. — Vol. 27, № 1. — P. 5–12.
499. Carpenter, M. Principles of Management, v. 1.0 / Mason Carpenter, Talya Bauer, and Berrin Erdogan. — Nyack, NY : Flat World Knowledge, 2010. — 412 p.
500. Cascio W. F. How Technology Is Changing Work and Organizations / W. F. Cascio, R. Montealegre // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. — 2016. — Vol. 3. — P. 349–375.
501. Casserly C. M. Revolutionizing education through innovation: Can openness transform teaching and learning? *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. — Cambridge, MA: MIT Press, 2008. — P. 261–275.

502. Castillo M. Collaborative work competency in online postgraduate students and its prevalence on academic achievement [Електронний ресурс] / M. Castillo, Y. Heredia, K. Gallardo // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2017. — Vol. 18. — № 3. — P. 168–179. — URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147625>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.
503. Christopher Pappas. The Top eLearning Statistics and Facts For 2015 You Need To Know [Електронний ресурс] / Christopher Pappas. — URL : <http://elearningindustry.com/elearning-statistics-and-facts-for-2015>. — Дата звернення: 15.07.2017. — Назва з екрана.
504. Commission present new Rethinking Education strategy [Електронний ресурс]. — URL : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_en.htm. — Дата звернення: 31.05.20158. — Назва з екрана.
505. Conceptual Models for Virtual High Schools: by Purdy, Luke D. ; University of Louisiana at Lafayette, 2016. — P. 160.
506. Conclusions of the Council and representatives of the governments of Member States meeting within the Council on common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning (2010). Council of the European Union [Електронний ресурс]. — URL : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.
507. Daniel J. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility [Електронний ресурс]. — URL : <http://tinyurl.com/ak8qvdv>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
508. De Waard Inge Ignatia. Ten Tips: Keep Learners Motivated in Your MOOC (Part 6) [Електронний ресурс]. — URL : http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1031/?utm_campaign=ismag&utm_medium=some&utm_source=twitter. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
509. Defining e-Learning / Performance, Learning, Leadership, & Knowledge Site [Electronic resource]. — URL : <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/define.html>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.
510. Del Carpio, Ximena, Olga Kupets, Noel Muller, and Anna Olefir. — 2017. Skills for a Modern Ukraine. Overview booklet. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
511. Delamare Le Deist F. — What Is Competence? / F. Delamare Le Deist & J. Winterton // Human Resource Development International. — March 2005. — Vol. 8, № 1. — P. 27–46.
512. Dewey John. Experience & Education. — New York, NY : Kappa Delta Pi, 1938.
513. Dhillia, Sarah Jean. Using Mezirow's Transformative Learning Theory to understand online instructors' construction of the virtual teaching experience. Degree: EdD, Education, 2016, Boston University [Electronic resource]. — URL : <http://hdl.handle.net/2144/17109>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.
514. Drach I. Methodology for managing a Professional competence formation of future teachers in higher education / I. Drach // European Applied Sciences, Stuttgart, Germany. 2012. — № 1. — P. 138–140.
515. E-Learning / E-Софт Девелопмент [Электронный ресурс]. — 2011. — URL : http://www.web-learn.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=36:e-

learning&catid= 12: bibl ioteka-online&Itemid= 17. — Дата обращения: 20.03.2018. — Название с экрана.

516. Europejski System Edukacji Elearningowej [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.esee.eu/index.php?id=171>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

517. Evaluating the Effectiveness of Virtual Patients to Promote Clinical Reasoning: by Wilson, Jacqueline I., Ed.D., Northcentral University, 2011. — P. 188. [Електронний ресурс]. — URL : <https://pqdtopen.proquest.com/doc/880573364.html?FMT...> — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

518. Faultisch P. (2003): Weiterbildung.Begründende lebensenthaltende Bildung. München / Wien: Oldenburg; Jarvis P. Adult education and lifelong learning. 3кв edition. — Routledge Falmer, 2004.

519. Fazlagić Jan, Ph.D. My specializations [Електронний ресурс]. — URL : <http://fazlagic.pl>. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

520. Featherston J. Relevance to the American Setting. Openeducation. Bantambooks. — 1972.

521. Furter P. Grandeur et misere de la pedagogie. Neuchatel, 1971. — P. 23.

522. Garito, M. A. Przejście do edukacji wirtualnej. — URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/3/id/37>. — Дата звернення: 22.05.2018. — Назва з екрана.

523. Garski K. Jak efektywnie szkolić pracowników / K. Garski, J. Gontarz (red.) // PARP. — Warszawa, 2009, s. 7.

524. George Jones. What Are Flipped Classrooms? [Електронний ресурс] / George Jones. — 2016. — URL : <http://www.edudemic.com/flipped-classrooms-2/>. — Дата звернення: 25.03.2018. — Назва з екрана.

525. Gutek I. Gerald. Philosophical and ideological perspectives on education. Published by person education, Inc, publish in gas Allyn&Bacon, 2003. — 348 p.

526. Hanushek, Eric A. ; Woessmann, Ludger. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth. Policy Research Working Paper ; No. 4122. World Bank, Washington, DC: World Bank. — URL : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7154> License: CC BY 3.0 IGO. — Дата звернення: 20.03.2018. — Назва з екрана.

527. Henry Etzkowitz. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation In Action / 2. Henry Etzkowitz. — London: Routledge, 2008. — 177 p. — URL : <http://www.niss.gov.ua/articles/1427/>. — Дата звернення: 26.03.2018. — Назва з екрана.

528. Irving L. Virtual worlds as pedagogical places: experiences of highereducation academics / L. Irving. — Deakin University, 2016. — URL : <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30088534>. — Дата звернення: 26.03.2018. — Назва з екрана.

529. Jankowski D. Twórczy rozwój jednostki w całożyciowych procesach edukacji i samoedukacji / D. Jankowski // Dialog o Kulturze i Edukacji. — 2012, nr 1, s. 120–121.

530. Kahle D. Designing Open Education Technology / D. Kahle, T. Iiyoshi, V. Kumar. — Cambridge, MA : MIT Press, 2008. — P. 27–45.

531. Kashyna G. Development of information competence of the teacher technology in postgraduate education / Ganna Kashyna // Intercultural Communication. — 2016. — Vol. 1. — № 1. — P. 140–154.

532. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. — Chicago, 1980. — P. 43; 59.
533. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. — 6th edition. — London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. — 378 p. — P. 36.
534. Koller D. What we're learning from online education [Електронний ресурс] / D. Koller. — URL : http://www.learningexecutive.com/cllc/2014/ga_whatwearelearningfromonlineeducation_chi.pdf. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
535. Kopciał P. Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych / P. Kopciał // Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki, 2013, nr 9(7), s. 80.
536. Koziół L. Determinanty rozwoju e-learningu korporacyjnego / L. Koziół // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach, 2013, nr 98, s. 64–65.
537. Koziół M. Wykorzystanie e-learningu w procesie szkolenia małych i średnich przedsiębiorstw / M. Koziół // Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomii w Tarnowie, 2013, nr 1, t. 22, s. 48.
538. Król H. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji / H. Król, A. Ludwicyński // PWN. — Warszawa, 2007, s. 468–473.
539. Learning Management Systems and Learning Content Management Systems demystified [Електронний ресурс]. — URL : www.brandonhall.com. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
540. Lipman, M. Towards higher order thinking: manual / M. Lipman. — Montclair : IAPC. 2000. — 160 p.
541. Listwan T. Kształcenie kadry menedżerskiej firmy / T. Listwan // KADRY. — Wrocław, 1998, s. 83.
542. Ljubljana oeraction plan and ministerial statement [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.oercongress.org/woerc-actionplan/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
543. Loughran J. Developing an understanding of teacher education / J. Loughran, M. L. Hamilton // International Handbook of Teacher Education ; J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), 2016. — P. 3–22.
544. Lushyn, P. The problem of pedagogical transfer of Critical Thinking Curriculum within Global and Ecopsychological perspectives // Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts. — Eds. Eva Marshal / Takara Dobashi / Barabar Weber. — Berlin: Peter Lang. — 2009. — P. 179–184.
545. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. The MOOC Model for Digital Pracnmtice, 2010. — 63 p.
546. McClelland D. C. Testing for competence rather than intelligence / D. C. McClelland // American Psychologist. — 1973. — Vol. 28, № 1. — P. 1–40.
547. McClelland, Robert James. Evolving e-learning : contributions and evaluations of the learning blend for higher education / McClelland, Robert James : Ph.D. — Liverpool John Moores University, 2008 [Електронний ресурс]. — URL : <http://researchonline.ljmu.ac.uk/5922/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
548. Meyer R. What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?) [Електронний ресурс]. — URL : <http://tinyurl.com/cdfvvy>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.

549. Mezirow J. Transformative learning as discourse // *Journal of Transformative Learning*, 2003. — № 1. — P. 58–63.
550. Microsoft Office. Інструменти для підвищення продуктивності вдома та на роботі [Електронний ресурс]. — URL : <https://products.office.com/uk-ua>. — Дата звернення 17.02.2018. — Назва з екрана.
551. MIT Course Catalog: Undergraduate General Institute Requirements [Electronic resource] / MIT Course Catalog 2011–2012. — URL : <http://web.mit.edu/catalog/overv.chap3-gir.html>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
552. Models of Mobile Learning: Mobile Learning Blog / mobil 21 [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.mobl21.com/blog/14/models-of-mobile-learning/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
553. Non-formal education: Recommendation 1437: Author(s): Parliamentary Assembly. Origin – Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting) (see Doc. 8595, report of the Committee on Culture and Education, rapporteur : Mr Dumitrescu). Text adopted by the Assembly on 24 January 2000 (1stSitting) [Електронний ресурс]. — URL : <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762&lang=en>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
554. Open University. Innovating Pedagogy, 2012 [Електронний ресурс]. — URL : <http://tinyurl.com/c5m2uaa>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
555. Open Educational Resources [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
556. Open Licensing Requirement for Competitive Grant Programs [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.federalregister.gov/documents/2017/01/19/2017-00910/open-licensing-requirement-for-competitive-grant-programs>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
557. Open Education [Електронний ресурс]. — URL : <https://tech.ed.gov/open/>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
558. Opening up education: the collective advancement of education through open technology, open Content, and open knowledge / edited by Tori Liyoshi and M. S. Vijay Kumar. MIT Press, 2008. — P. 256.
559. Otwarta edukacja [Електронний ресурс]. — URL : <http://koed.org.pl/pl/otwarta-edukacja> — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.
560. Otwarte zasoby edukacyjne [Електронний ресурс]. — URL : https://pl.wikipedia.org/wiki/Otwarte_zasoby_edukacyjne. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.
561. Otwarte zasoby edukacyjne w Polsce – uwarunkowania i szanse rozwoju [Електронний ресурс]. — URL : <https://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/345/OZE-w-PL-uwarunkowania-i-szans-kozwoju.pdf?sequence=1>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
562. Pask G. The Foundations of Conversation theory and Lp. In. : Heylighen F., Rosseel E. & Demeyere F. (eds.). Self-Steering and Cognition in Complex Systems. Toward a New Cybernetics. — NewYork : Gordon and Breach Science Publishers, 1990. — P. 240–247.

563. Pedagogical practices in a virtual world: An ethnographic and discourse analysis approach by Stoerger, Sharon M., Ph.D., Indiana University, 2010, P. 246 [Електронний ресурс]. — URL : <https://pqdtopen.proquest.com/doc/598291359.html?FMT...> — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
564. Pestka D. B. *Rozwój osobisty i zawodowy* / D. B. Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer // *Wybrane problemy teorii i praktyki. EXANTE*. — Wrocław, 2017. — 111 s.
565. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. — 2008. European Commission. Brussels [Електронний ресурс]. — URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:EN:PDF>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
566. Recommendation on Open Educational Resources (OER) [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.oercongress.org/wp-content/uploads/2018/04/Draft-OER-Recommendation-Version-Draft-18-April-2018-text-for-online-consultation-ENG.pdf>. — Дата звернення: 30.05.2018. — Назва з екрана.
567. Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems [Електронний ресурс]. — URL : www.aic.lv/.../report%20on%20the%20concrete%20objectiv... — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
568. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September, 2015. [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
569. Reviewing the trajectories of e-learning [Електронний ресурс]. — URL : <http://e4innovation.com/?p=791>. — Дата звернення: 17.06.2017. — Назва з екрана.
570. Redlarski K. *Zastosowanie systemów e-learningu w szkolnictwie wyższym* / K. Redlarski, B. Basińska, I. Garnik (red.) // *Zarządzanie informacyjnym środowiskiem pracy*. — Gdańsk, 2014. — S. 77–94.
571. Rosenberg M. *Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge* / Marc J. Rosenberg // *ASTD International Conference (June 3)*. — Atlanta, 2007. — P. 1–16.
572. Rossett A., Vaughan F., *Blended learning* CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003 [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. — Дата звернення: 29.05.2018. — Назва з екрана.
573. Seiwert, Lothar. *Zeitmanagement mit Microsoft Office Outlook*. Unterschleißheim: Microsoft Press, 2010.
574. Sharpies M., Taylor J., Vavoula G. *A Theory of Learning for the Mobile Age* / *The SAGE Handbook of E-learning Research*. — London : SAGE Publications Ltd, 2007.
575. Short E. C. *Gleanings and possibilities* / E. C. Short / *Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings* ; Ed. E.C. Short. — Lanham : University Press of America, 1984. — PP. 161–180.
576. *Sprawozdanie dla komisji Europejskiej Nowe sposoby uczenia się i nauczania w szkolnictwie wyższym* [Електронний ресурс]. — URL : <http://www.erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2015/11/Modernizacja-2015.pdf>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

577. Strauss W., Howe N. Generational Theory [Електронний ресурс]. — URL : <https://censamm.org/resources/profiles/strauss-howe-generational-theory>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
578. Ταψής, Νικόλαος. Εναλλακτικές μορφές ζεκπαίδευσης: ηχρήσηικονικώνκόσμωνστηνηλεκτρονικήμάθηση. Degree: 2012, University of the Aegean; Πανεπιστήμιο Αιγαίου [Електронний ресурс]. — URL : <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29103>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
579. Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK): An Educational Landscape for Tertiary Science Faculty: by Lavadia, Linda, Ed.D., Concordia University Irvine, 2017. — P. 221.
580. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. — URL : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_en.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
581. Thong L. P. Implementation of digital role-playing games in higher education classrooms to accomplish learning outcomes / L. P. Thong : Ph.D. — Coventry University, 2016. [Електронний ресурс]. — URL : <https://curve.coventry.ac.uk/open/items/ac8c145b-f791-4d73-9c52-6393b2bff844/1/>. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
582. Tinker R. 1:1 COMPUTING IN SUPPORT OF SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION Recommendations for Large-Scale Implementations [Електронний ресурс] / R. Tinker, A. Galvis, A. Zucker. — URL : http://www.concord.org/publications/detail/2007_cc_1_to_1_computing-white-paper.pdf. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
583. Turos L. Andragogika. Zarus teorii oswiaty I wychowania doroseych. Wyd. II. Warszawa, PWN, 1978. — P. 9.
584. Turos L. Andragogika ogólna. Wydanie drugie rozszerzone. — Warszawa : Wydawnictwo Akademiczne «Żak», 1999. — 470 s.
585. Uniwersytet Otwarty UW – uniwersyteckie drzwi otwarte [Електронний ресурс]. — URL : https://pl.wikipedia.org/wiki/Otwarte_zasoby_educacyjne. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.
586. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U.Nr 164, poz.1365 z różniejszymi poprawkami) [Електронний ресурс]. — URL : <https://www.nauka.gov.pl>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.
587. Virtual Early College High Schools: An Exploratory Case Study: by Younts, Pauline M., Ed.D. ; The George Washington University, 2016. — P. 154.
588. Vision for Education: The Caperton-Papert Platform [Електронний ресурс]. — URL : http://www.papert.org/articles/Vision_for_education.html. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.
589. Watters A. Top Ed-Tech Trends of 2012: MOOCs [Електронний ресурс]. — URL : <http://hackeducation.com/2012/12/03/top-ed-tech-trends-of-2012-moocs/>. — Дата звернення: 31.05.2018. — Назва з екрана.
590. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? [Електронний ресурс]. — URL : https://www.researchgate.net/.../321505356_What_is_Techn. — Дата звернення: 20.05.2018. — Назва з екрана.
591. Williams H. J. Postgraduate perspectives of distance e-learning: a qualitative case study of online distance learning in occupational safety and health [Електронний

ресурс] / Н. J. Williams: Ph.D. — University of Salford, 2004. — URL : <http://usir.salford.ac.uk/2177/>. — Дата звернення: 11.05.2018. — Назва з екрана.

592. Winterton J. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Електронний ресурс] / Jonathan Winterton, Francoise Delamare Le Deist, Emma Stringfellow. — CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04), 26.01.2005. — 111 p. — URL :

http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/cedefop_typology.pdf.

— Дата звернення: 22.05.2018. — Назва з екрана.

593. Yousuf M. I. Effectiveness of mobile learning in distance education / Muhammad Imran Yousuf // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. — October 2007. — Volume 8. — Number 4. — P. 114–124.

594. Zapasa A. Poradnik e-learningu / A. Zapasa // Świdnik. — 2011. — S. 16.

595. <http://buklib.net/books/27579/>.

596. <http://buklib.net/books/27253/>.

597. <http://buklib.net/books/27758/>.

598. <http://wikipedia.org/wiki>.

599. http://muci.edu.pl/pliki/2017-USOS_w_liczbach.pdf.

600. <https://mon.gov.ua/ua/news/suchasna-profesijna-osvita-yaka-stane-investiciyeyu-v-osobistist-u-mon-predstavili-viziyu-reformi-pto>.

601. <http://www.economy.nayka.com.ua/?n=3&y=2009>.

602. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>.

603. <http://www.psychology-faq.com/atman-glavnaya-chakra-cheloveka/>.

604. <https://ru.unesco.org/courier/iyul-sentyabr-2017-g/otkrytoe-obrazovanie-dlya-vseh-eto-vozmozhno>.

605. <http://www.potencial.org.ua/view/news/shcho-take-geymifikatsiya-i-yak-vona-dopomagaie-rozvorushitispivrobotnikiv.html>.

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

Андрощук Ірина Миколаївна, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Антощук Світлана Володимирівна, доцент кафедри відкритих освітніх систем та ІКТ Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Ануфрієва Оксана Леонідівна, завідувач аспірантури та докторантури ДВНЗ Університету менеджменту освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Бондар Володимир Іванович, дійсний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України.

Бондарчук Олена Іванівна, завідувач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Братко Марія Василівна, директор Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Брюховецька Олександра Вікторівна, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.

Василюк Алла Володимирівна, професор кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент.

Дей Марина Олександрівна, завідувач кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат юридичних наук, доцент.

Драч Ірина Іванівна, заступник директора Інституту вищої освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент.

Зубко Анатолій Миколайович, ректор Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, кандидат педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України.

Капченко Леонід Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент.

Капченко Руслан Леонідович, доцент кафедри «Економіка підприємства» Інституту фінансів, економіки і управління СевДУ, кандидат економічних наук, доцент.

Карамушка Людмила Миколаївна, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків, завідувач лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

Касьян Сергій Петрович, завідувач кафедри відкритих освітніх систем та ІКТ Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Кириченко Микола Олексійович, ректор ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, професор кафедри публічного адміністрування та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ковальчук Василь Іванович, завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктор педагогічних наук, професор.

Кравчинська Тетяна Сергіївна, старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Клокар Наталія Іванівна, професор кафедри публічного адміністрування та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України.

Котенко Ольга Володимирівна, директор Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Лушин Павло Володимирович, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Ляхоцька Лариса Леонідівна, професор кафедри відкритих освітніх систем та ІКТ Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Молчанова Алевтина Олександрівна, доцент кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Ничкало Нелля Григорівна, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України.

Олійник Віктор Васильович, радник ректора ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) та член Президії Національної академії педагогічних наук України, заслужений працівник освіти України.

Оліфіра Лариса Миколаївна, заступник директора Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Отиц Олена Миколаївна, проректор з науково-методичної роботи та міжнародних зв'язків ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Рябова Зоя Вікторівна, завідувач кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Самойленко Олександр Миколайович, професор кафедри інформаційних систем і технологій Миколаївського національного аграрного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Самойленко Олексій Олександрович, старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Сергєєва Лариса Миколаївна, професор кафедри публічного адміністрування та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Сидоренко Вікторія Вікторівна, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент.

Сіданіч Ірина Леонідівна, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Скрипник Марина Іванівна, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Снисаренко Ольга Степанівна, доцент відділу науково-організаційної роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Сорочан Тамара Михайлівна, директор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України.

Тимошко Ганна Миколаївна, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Наукове видання

ВІДКРИТА ОСВІТА: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТ

*Колективна монографія
За наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої*

Редактор — *Отрішко В. І., Івашень Л. Є.*
Коректор — *Дончевська Л. Г.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Підп. до друку 20.06.2018. Формат 60x84 1/16. Папір офсет.
Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Обсяг ум. друк арк., 31,4 обл.-вид. арк. Наклад 300 прим.

Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
вул. Сучових Стрільців, 52-А, м. Київ, 04053. т.: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.edu.ua

Видавець і виготовлювач — інститут обдарованої дитини НАПН України
(вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, 04053. тел./факс 044-481-27-27.
Свідоцтво Держ. Комітету телебачення та радіомовлення України
ДК №6081 від 14.03.2018 р.