

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ



**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В ОСВІТІ**

Колективна монографія

Луцьк
Вежа-Друк
2015

УДК 005:37.046-021.68
ББК 74.046

Т 55

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою
Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
(протокол № 1 від 15 січня 2015 р.)*

Рецензенти:

Пальчевський С. С. – доктор педагогічних наук, професор Рівненського державного гуманітарного університету;

Сорочан Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та освіти дорослих ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Колектив авторів: *Є. Р. Чернишова, Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, М. Е. Морозова.*

Т 55 **Теорія** та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті : кол. моногр. / Є. Р. Чернишова, Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, М. Е. Морозова ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 296 с.

ISBN 978-617-7181-82-2

У монографії подано концептуальні підходи до формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти, окреслено шляхи підвищення ефективності діяльності науково-методичних установ післядипломної педагогічної освіти України в контексті вдосконалення управлінської діяльності щодо професійного розвитку працівників.

Видання рекомендоване керівникам закладів різних освітніх систем, науковцям, науково-педагогічним працівникам, службовцям установ управління освіти та всім, хто цікавиться проблемою управління професійним розвитком кадрового потенціалу.

УДК 005:37.046-021.68
ББК 74.046

© Чернишова Є. Р., Колосова Л. М.,
Любченко Н. В., Морозова М. Е., 2015

ISBN 978-617-7181-82-2

© Чернишова Є.Р. (обкладинка), 2015.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України
АМН	– активні методи навчання
ВНЗ	– вищий навчальний заклад
ВШН	– Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників
ДВНЗ	– Державний вищий навчальний заклад.
ЗУ	– Закон України
ЗППО	– заклад післядипломної педагогічної освіти
ІУВ	– інститут удосконалення вчителів
ОППО	– обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ПО	– післядипломна освіта
ППО	– післядипломна педагогічна освіта
УМО	– Університет менеджменту освіти
НДР	– науково-дослідна робота
НМР	– науково-методична робота
НМЦ	– науково-методичний центр
НПП	– науково-педагогічні працівники
НМЦК	– науково-методичний центр координації
НМЦ	– науково-методичний центр
Р(М)МК(Ц)	– районні (міські) методичні кабінети (центри)
Система ППО	– Система післядипломної педагогічної освіти
Навчальні заклади ППО	– навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти
ФПК	– факультет підвищення кваліфікації
ЦППО	– Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	3
Слово до читача	6
Розділ 1. ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОСТІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ (Є. Р. Чернишова)	7
1.1. Концептуальні підходи до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства	7
1.2. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти – проблема педагогічної теорії та практики	26
1.3. Концептуальні підходи до реалізації ідеї триумфу особистості у контексті її саморозвитку	46
Висновки до першого розділу	58
Література до першого розділу	60
Розділ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: КООРДИНАЦІЙНИЙ АСПЕКТ (Н. В. Любченко)	67
2.1. Концептуальні підходи до координації як функції управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти	67
2.2. Обґрунтування концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти	107
2.3. Організація впровадження концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти	130
Висновки до другого розділу	145
Література до другого розділу	147

Розділ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ УСТАНОВ (Л. М. Колосова)	156
3.1. Методологічні засади управління професійним розвитком педагогічних працівників науково-методичних установ районної (міської) ланки освіти	157
3.2. Методика моделювання процесу управління професійним розвитком методистів районних (міських) науково-методичних установ	174
3.3. Технологія реалізації моделі управління професійним розвитком кадрового потенціалу районних (міських) науково-методичних установ у регіональній безперервній освіті	186
Висновки до третього розділу	200
Література до третього розділу	203
Розділ 4. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ (М. Е. Морозова)	207
4.1. Ретроспектива дослідницьких шкіл управління та аналіз критеріїв визначення професійного розвитку науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти	207
4.2. Концептуальні основи управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти	228
4.3. Технологічне забезпечення управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти	246
Висновки до четвертого розділу	276
Література до четвертого розділу	278
Базові поняття до монографії	284
Післямова	289
Відомості про авторів	295

СЛОВО ДО ЧИТАЧА

*Добрий розум робить легким
будь-який спосіб життя*

Г. Скороворода

Дорогі читачі і шановні колеги!

Сучасний етап розвитку українського суспільства, глобалізаційні та євроінтеграційні процеси вивели на перший план розвиток людських ресурсів на засадах людиноцентризму, актуалізували нові умови формування кадрового потенціалу на місцях. Особистість, її потреби і розвиток сьогодні визнано основними передумовами прогресу, змістом соціальної політики кожної держави, складовою національного багатства.

З огляду на це, очевидно, що система освіти має відіграти ключову роль у забезпеченні сталого, динамічного розвитку сучасного суспільства, а формування наукового, науково-педагогічного, педагогічного й загалом інтелектуального потенціалу України має стати пріоритетним напрямом державної освітянської політики.

У цих умовах надзвичайно важливого значення набуває цілеспрямована робота з реалізації актуальних завдань у галузі освіти з розвитку, вдосконалення і підвищення професійної майстерності та рівня психологічної підготовки науково-педагогічних і педагогічних кадрів, активізації їх творчого потенціалу та формування здатності до швидкої адаптації в сучасних умовах модернізаційних змін.

Саме питанням теорії та практики управління професійним розвитком педагогічних і науково-педагогічних працівників присвячено працю творчого колективу колег-однодумців — команди науково-педагогічних працівників наукової школи першого проректора Університету менеджменту освіти НАПН України Є. Р. Чернишової. Методологічна частина та дослідження загальних підходів до формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти виконувалися доктором педагогічних наук, професором Є. Р. Чернишовою, моделювання процесу управління професійним розвитком кадрового потенціалу районних (міських) науково-методичних установ здійснювалося кандидатом педагогічних наук Л. М. Колосовою, концептуальні основи проблеми управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників розглядалися кандидатом педагогічних наук М. Е. Морозовою, практико-теоретичні аспекти управління науково-методичною діяльністю в системі післядипломної педагогічної освіти висвітлювались кандидатом педагогічних наук Н. В. Любченко. Післямова, загальна та наукова редакція — доктор педагогічних наук, професор Є. Р. Чернишова.

Монографія ґрунтується на фундаментальних дослідженнях проблем управління, професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників, науково-методичної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, на методології визначення їх структури і змісту з урахуванням специфіки особливостей функціонування навчальних закладів різних типів і різних ланок освіти, на практико-технологічних підходах формування кадрового потенціалу в освітньому секторі.

Тому результати поданого дослідження будуть корисними для керівників закладів різних освітніх систем щодо можливості коригування власної управлінської діяльності з формування кадрового потенціалу педагогічних та науково-педагогічних працівників як у системі післядипломної педагогічної освіти, так і в системі вищої освіти.

*Колектив авторів Є. Р. Чернишова,
Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, М. Е. Морозова*

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОСТІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

*Розвиток людства набирає все більш динамічного характеру.
Необхідно підготувати людину до життя в інноваційному за типом розвитку суспільстві, що закономірно стверджується в сучасному світі*
В. Г. Кремень

В першому розділі розглядається формування кадрового потенціалу вищих навчальних закладів, зокрема, післядипломної педагогічної освіти, як проблема педагогічної теорії та практики, розглядається процес відтворення професійної реальності з урахуванням ідей людиноцентризму, готовності до інноваційних змін в умовах відкритих освітніх систем. Визначено складові піраміди інтелектуального капіталу навчальних закладів ППО та введено в науковий обіг і обґрунтовано поняття професійний тріумф. Доведено, що ця педагогічна проблема має міждисциплінарний і багатоаспектний характер.

1.1. Концептуальні підходи до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства

Нинішній етап розвитку суспільства характеризується ускладненням зовнішнього середовища функціонування системи національної освіти, різким зростанням темпів суспільних змін, посиленням конкуренції на світових ринках освітніх послуг. Питання інтелектуального освоєння соціального простору та його цінностей, формування інтелектуального капіталу національної системи освіти, розв'язання протиріччя між людиною, суспільством та економікою є вирішальними у визначенні та науковому обґрунтуванні показників розвитку соціального простору в Україні на початку XXI ст. Сучасний етап розвитку суспільства зумовив появу новітніх

способів розв'язання сутнісних проблем оптимізації соціального простору, зокрема, виявлення раціональних шляхів використання кадрового забезпечення соціальних процесів на засадах розвитку методів освоєння кадрового потенціалу педагогічних систем з урахуванням ідей людиноцентризму.

Водночас розвиток освітніх процесів і систем зумовлює пошук нових резервів і шляхів підвищення ефективності соціальних процесів, що потребує залучення більш потужного й ефективного ресурсу. На думку багатьох науковців, таким вагомим ресурсом є людина з її професійним потенціалом і здатністю до саморозвитку. Саме людський ресурс (кадровий потенціал) розглядається нами як ресурс, що може забезпечити підвищення ефективності функціонування соціально-педагогічних систем, зокрема навчальних закладів системи ППО (далі — навчальних закладів).

Визначення концептуальних підходів до кадрового забезпечення розвитку освітніх процесів і систем в умовах трансформації українського суспільства є принципово важливим для розуміння наукового і практичного аспектів формування кадрового потенціалу цих навчальних закладів, визначення його ролі та місця в розв'язанні суспільно значущих проблем. Розроблення цих підходів ґрунтується на результатах фундаментальних наукових досліджень змістового і функціонального визначення таких категорій, як потенціал, людський капітал, інтелектуальний капітал, кадровий потенціал, соціальний капітал. Коріння змістового наповнення цих понять є здобутками інтелектуальної економіки — галузі науки, яка вивчає теоретичні і прикладні проблеми функціонування ринкових структур і механізми взаємодії суб'єктів соціально-економічної діяльності, пов'язаних з нагромадженням інтелектуального капіталу.

Нами з'ясовано, що інтелектуальна економіка досліджує теоретичні і прикладні проблеми функціонування та механізми взаємодії суб'єктів соціально-економічної діяльності, пов'язаних з інтелектуальним капіталом, засобами мобілізації та підвищення його ефективності, ринком

інтелектуального продукту, формами і методами корпоратизації, інноваційної діяльності та комерціалізації, різновидами нематеріальних активів, а також з проблемами вдосконалення методів оцінювання вартості інтелектуального продукту, ціноутворення, фінансових відносин і формування облікової політики з урахуванням вимог міжнародних стандартів. Сучасна ринкова інтелектуальна економіка — це змішана економіка, у якій інтелектуальний продукт створюється під впливом власних ринкових зусиль, що спрямовують підприємницьку активність на зростання інтелектуального капіталу, а держава регулює цей процес, встановлюючи правову структуру бізнесу і контролюючи її дотримання [7; 8].

Результати дослідження змістового наповнення означених категорій свідчать, що вони мають евристичний потенціал розвитку кадрового забезпечення соціально-педагогічних процесів у навчальних закладах в умовах відкритості освітніх систем. Саме реалізація цього напрямку нашого дослідження сприяла осмисленню сутності та ролі формування кадрового потенціалу цих закладів з метою оптимізації соціального простору системи освіти, зокрема системи ППО.

Аналіз науково-прикладних здобутків Е. Дюркгейма, М. Вебера, П. Бурдьє, Т. Парсонса, Р. Мертонса, Р. Дарендорфа, Р. Коллінза, Е. Гідденса, О. Тофлера, Л. Туроу, зокрема дослідження тенденцій розвитку означених категорій, стали вагомим підґрунтям для визначення концептуальної основи їх змістового наповнення, рівня їх визначеності, участі в здійсненні соціальних реформ, встановленні соціальних взаємовідносин в освітніх системах [18; 19; 21; 50].

У цьому контексті цікавою, на думку автора, є теорія соціологічного ладу Е. Дюркгейма. Він вважав, що соціологічний безлад можна зменшити за допомогою соціальних реформ. У розвитку соціологічної теорії саме дюркгеймівський підхід до унормування порядку і проведення реформ став нині актуальним [53].

Нині розвиток сучасних держав залежить від обсягу і темпів інвестицій у людський капітал. Визначення показників рівня вкладень у людський капітал пов'язане з існуючими у світі показниками їх рівня розвитку. Людським капіталом вважається наявність знань, навичок, мотивацій особистості, що з часом відтворюється у грошовій вартості продуктивної спроможності особистості. Інвестиціями в людський капітал, на нашу думку, є освіта, накопичення професійного досвіду, охорона здоров'я, географічна мобільність, пошук інформації тощо. Оцінювання грошової вартості продуктивної спроможності особистості містять праці В. Петі (родоначальника англійської класичної політекономії, XVII ст.). Він зазначав, що багатство суспільства залежить від характеру занять людей та їхньої здатності до праці.

У XX ст. було присуджено дві Нобелівські премії за розроблення теорії людського капіталу: Т. Шульцу (1979 р.) та Г. Беккеру (1992 р.). Так Т. Шульцу належить основний внесок у популяризацію цих ідей. Водночас класичною реалізацією розвитку людського капіталу вважається однойменний трактат Г. Беккера, у якому проведено аналіз людського капіталу з позицій уявлень про людську поведінку як раціональну і доцільну. До різноманітних аспектів людського життя, які традиційно належить до інших соціальних дисциплін, ним було використано такі поняття, як *рідкість*, *ціна*, *альтернативні витрати* тощо. Сформульована в цьому науковому доробку модель стала основною для всіх подальших досліджень у цій галузі [6].

На рівні організації (на корпоративному рівні) однією з найвідоміших спроб визначення шляхів і методів використання людського капіталу стала концепція «Аналізу людських ресурсів» (англ. *Human Resources Accounting*), запропонована Е. Флемхольцем на початку 60-х рр. Виникнення концепції АЛР (англ. *HRA*) пов'язане з появою інтересу до персоналу як до важливого ресурсу організації, який характеризується економічною ефективністю його використання. Це зумовило розроблення інструментарію оцінювання цієї ефективності і приведення її до відповідного грошового оцінювання. У своїх

працях Е. Флемхольц дотримувався думки, що аналіз людських ресурсів — це процес виявлення, вимірювання та надання інформації про людські ресурси особам, які приймають рішення в організації. Він акцентував увагу на трьох основних процесах реалізації концепції АЛР, які забезпечують:

- надання інформації, необхідної для прийняття раціональних управлінських рішень;
- вимірювання вартості людських ресурсів;
- сприйняття персоналу як активів організації тощо.

Під час визначення концептуальних підходів до формування кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства нами виявлено особливості, властиві кожному з них, а також кожному соціальному середовищу, а саме: накопичення знань про універсальні та специфічні підходи залежно від вторинних мінливих ознак. Ознакою будь-якого соціального середовища є наявність системи зі специфічними структурними елементами (організаційними структурами) і *визначеність підходів*, розроблення яких гарантує монополію діяльності й виключає наявність конкурентної системи. Функціонування такої системи спрямовано на реалізацію стратегії розвитку соціального середовища, формувальним чинником якого вона є. Саме це визначає її трансформацію в соціумі. Водночас кожен її підсистему слід трактувати насамперед як систему, що має власну структуру й виконує певний набір функцій. Тому важливу роль у визначенні концептуальних підходів до кадрового забезпечення соціальних процесів відіграє структурний функціоналізм, в основу якого покладено функціо-нальні імперативи (ціледосягнення, адаптація, інтеграція, латентність) [5].

Періодичність розвитку кадрового менеджменту як напряму продуктивної професійної діяльності людини пов'язана з продукуванням принципово нових ідей, доктрин і підходів до формування кадрового забезпечення в напрямі ефективного функціонування соціальних систем.

Досвід розвинених у цьому напрямі країн Заходу свідчать про реалізацію в першій половині ХХ ст. двох основних підходів у кадровому забезпеченні:

- наукової організації професійної діяльності (доктрина наукового управління кадрами) — *використання методів оптимізації організаційних, технічних і соціальних компонентів систем професійної діяльності;*
- пріоритету ефективних комунікативних процесів як забезпечення високотехнологічних умов професійної діяльності (доктрина формування людських стосунків) — *акцентування уваги на морально-психологічних і соціально-організаційних компонентах, що забезпечують ефективну професійну діяльність працівників.*

У другій половині ХХ ст. у кадровому менеджменті з'явилося безліч шкіл як зарубіжних, так і національних. Аналіз особливостей функціонування цих шкіл свідчить про парадигмальну спрямованість суспільного мислення в домінуючих у цей період концептуальних схемах кадрового забезпечення у промислових і соціальних системах (структурах, організаціях). Цей аспект розвитку соціальних систем і процесів досліджували багато вчених. Так, Р. Мертон розробив концепцію чистого балансу — відносної значущості відповіді на порушене питання, що може бути правильною, якщо підсумувати її позитивні функції та дисфункції й об'єктивно визначити, що переважає. Саме він увів поняття явних і латентних функцій, стверджуючи, що будь-який об'єкт може бути об'єктом структурно-функціонального аналізу, оскільки є стандартизованим явищем (шаблонним, повторюваним). Відповідно до його теорії структури й інститути можуть як сприяти збереженню інших частин соціальної системи, так і мати для них негативні наслідки — інституціональна модель «чистого балансу», яка реалізує специфічні функції. Відповідно до концепції Р. Мертона щодо реалізації функцій з урахуванням сучасних підходів до формування кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства *явна функція інтелектуального капіталу* суспільства спрямована

на поліпшення якості життя, а *латентна функція* — на акумулювання соціального капіталу нової якості [27; 65].

Нами з'ясовано, що однією з характерних ознак розвитку суспільства, що впливає на визначення концептуальних підходів до формування кадрового забезпечення розвитку освітніх систем є проблема соціальної аномії. Поняття «*аномії*» не має чіткої системи соціальних норм, натомість є порушення єдності суспільства та культури, унаслідок чого поведінка людей не відповідає суспільним стандартам. Аномія існує у разі неузгодження між нормами та цілями культури і соціально сформованими здатностями членів групи діяти відповідно до них. Характерно, що аномія проявляється не тільки на загальносоціальному, а й на індивідуально-особистісному рівнях. Найбільш гостро вона проявляється в періоди трансформаційних процесів у соціумі. Ці процеси характеризуються, передусім, відсутністю адекватної концепції розвитку суспільства, яка б органічно поєднала культурні здобутки, структуру і можливості громадян.

Водночас існує точка зору, що певний ступінь аномії є необхідним для наявності елементарної особистісної свободи у суспільстві. Особливо актуальним це твердження є під час розгляду ситуації, коли соціальні норми стають «занадто твердими», втрачають гнучкість, тим самим обмежують індивідуальний та особистісний розвиток жорсткими межами. Таке явище, як *соціальна аномія*, завжди присутнє в суспільстві і навіть необхідне. Проте у стабільному суспільстві воно гармонійно поєднується з тією самою стабільністю та системою чітких соціальних норм і стандартів. Щодо соціуму транзитивного типу, то для нього характерний надмірний розвиток *аномічних процесів*, що неминуче викликає певний соціальний хаос, коли люди своєю поведінкою порушують та ігнорують суспільні інтереси й права інших [16].

За цих умов варта уваги теорія аномії Р. Мертон, яка аналізує відносини між культурою, структурою й аномією. На думку Е. Гідденса, розвиток сучасного суспільства відбувається не тільки в технологічному плані, а й в освоєнні людьми відповідних форм і норм поведінки. У плані

соціологічної теорії він висунув *теорію структуризації* — проект інтегративного макро- і мікропідходу до соціальних явищ. Учений твердить, що основною сферою для вивчення соціальних наук має бути не індивідуальний досвід, не форми соціальної тотальності, а соціальний досвід, підпорядкований у часі і просторі. Цією сферою і має бути саме кадрове забезпечення соціальних процесів [21].

У цьому контексті О. Тофлер пов'язував перехід до «суперіндустріального» суспільства з гуманізацією всіх сфер життя сучасної людини на основі інноваційних технологій. Оскільки формування інноваційних технологій безпосередньо залежить від кадрового забезпечення соціальних процесів як інтелектуального капіталу суспільства, то і формування концепції співіснування в суспільстві має базуватися на інтелектуальному капіталі, використання якого відтворює процес соціальної альтернативної функцій держави. Водночас, за теорією Л. Туроу, держава має орієнтувати свою діяльність, насамперед, на соціальну сферу, зокрема виконувати функції, що мають певні специфічні характеристики (обсяг суспільного блага, відсутність конкуренції, відсутність мотивації особистих витрат, прихованість власної зацікавленості) [50].

Україна завжди характеризувалася значним рівнем накопиченого людського капіталу, високим науково-технічним та інтелектуальним потенціалом. Саме ефективне його використання вже в найближче десятиліття могло б забезпечити зростання нашої держави, її входження до групи європейських країн-лідерів. Нині проблема формування й ефективного використання інтелектуального капіталу набуває особливо важливого значення. Цьому має передувати дослідження підходів до розгляду сутності категорій інтелектуального капіталу та інтелектуального потенціалу.

Поняття «*інтелектуальний капітал*» увів у науковий обіг Дж. Гелбрейт. Інтелектуальний капітал, як категорія, розглядається з позиції авансованої інтелектуальної власності, що у процесі свого руху збільшує вартість.

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

У 1990-х рр. завдяки працям одного з фундаторів концепції розвитку інтелектуального капіталу Т. Стюарта цей термін набув поширення. Подальшого розвитку теоретико-методологічні і прикладні засади розроблення концепції інтелектуального капіталу, його формування, розвитку та використання набули у багатьох дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема фундаментальні аспекти цієї наукової проблеми вивчали у своїх працях Е. Брукінг, Л. Едвінсон, М. Мелоун, П. Салліван, О. Бутнік-Сіверський, А. Гапоненко, О. Грішнова, Б. Леонтьєв, В. Іноземцев, Л. Федулова, А. Чухно, І. Мойсеєнко, М. Демчишин та інші вчені, які комплексно досліджували концепцію *інтелектуального капіталу* або декомпозували об'єкт дослідження за окремими напрямками [15].

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



Рис. 1.1. Інтелектуальний капітал в структурі навчального закладу

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

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

- *сукупність цінностей* (В. Іноземцев, Б. Леонтьєв, Л. Мельник, В. Садовський, Є. Стеценко) [26; 38; 45; 46];
- *процес* (С. Алберт, К. Бредли А. Василик, Л. Едвінсон) [9; 12];
- *результат* (Е. Брукінг, Ю. Гава, Д. Клейн, Л. Прусак) [12; 15].

Інтелектуальний капітал є складовою частиною національного багатства, поряд із природними ресурсами, основними фондами, матеріальними обіговими коштами. Водночас інтелектуальному капіталу властивий вищий рівень розвитку, порівняно з уже відомими функціональними формами капіталу, критерієм чого є більш стійкий рівень економічного піднесення, ефективність суспільних структур. Саме інтелектуальний капітал задає темп і характер відновленню технології виробництва та продукції, що стають конкурентною перевагою на ринку [2; 62].

Інтелектуальний капітал, так само як і фізичний капітал, генерує потік цінностей, що впливають на економіку. Обидва капітали виникають як результат вкладень ресурсів у виробництво товарів і послуг (грошей, матеріальних засобів, знань, кваліфікації). Вони приносять своєму власникові дохід або моральний знос (більшою мірою інтелектуальний капітал) і мають потребу в реновації. До відмінних рис інтелектуального капіталу належать:

- нематеріальність природи інтелектуального капіталу;
- відсутність амортизації та зменшення в процесі використання;
- пріоритетна спрямованість інтелектуального капіталу на майбутнє;
- оцінювання за допомогою вартісних і неwartісних показників;
- необмеженість інформаційного ресурсу;

- можливість використання інвестицій тощо [28; 36].

Єдиного підходу щодо визначення структури інтелектуального капіталу немає, проте більшість дослідників вважають інтелектуальний капітал системою компонентів, пов'язаних між собою (К. Свейбі, Л. Едвінсон, М. Мелоун, Е. Брукінг). Так, на думку Е. Брукінга, компонентами інтелектуального капіталу є ринкові активи, активи інтелектуальної власності та інфраструктури, гуманітарні активи (людські ресурси). Л. Едвінсон і М. Мелоун поділяють інтелектуальний капітал на структурний і людський капітали. Водночас Ю. Гава зосереджує увагу на таких структурних складових як людський і технологічний капітали.

Узагальнення підходів до сутності поняття «*інтелектуальний капітал*» та однозначне тлумачення його структури дасть змогу сформувати інтелектуальний капітал освітньої структури як чинник її розвитку, оптимізувати менеджмент, зменшити міру ризику, підвищити обґрунтованість та оперативність управлінських рішень, спрямованих на забезпечення конкурентоспроможності і сталого розвитку. Зважаючи на вищевказані підходи, нами визначено чотири складові піраміди інтелектуального капіталу закладів системи ППО, що акумулюють: знання, навички, досвід, творчі здібності, креативний спосіб мислення, моральні цінності, культуру праці, програми, технічне й програмне забезпечення, корпоративну культуру тощо (рис. 1.2).

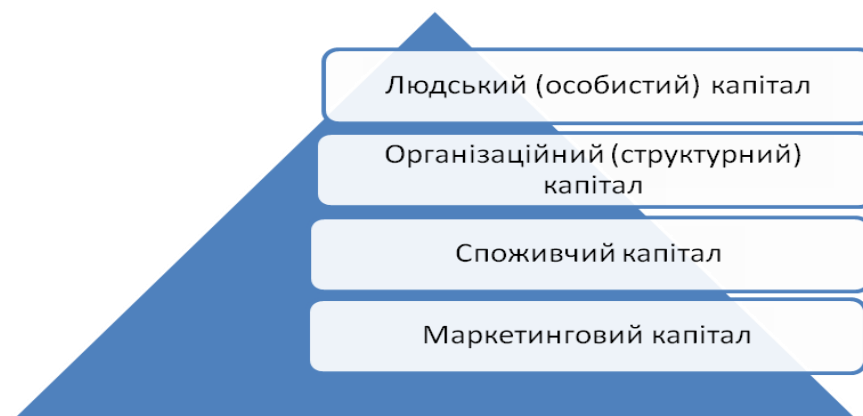


Рис. 1.2. Структурні складові піраміди інтелектуального капіталу навчальних закладів системи ППО

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

Інтелектуальний потенціал, на нашу думку, слід розглядати як систему з властивими їй *елементами* (інтелектуальним капіталом і системою управління знаннями), *зв'язками і властивостями* (інноваційності, конкурентоспроможності) та *системою забезпечення* (інформаційною, функціональною та організаційною). Водночас інтелектуальний потенціал освітніх систем — це можливості, надані інтелектуальними ресурсами нині і в майбутньому, що можуть бути використані для виконання якогось завдання або для досягнення певної мети. Під кадровим потенціалом можна розуміти не тільки виявлені й раціонально використовувані кадри, а й ті, які залишаються недостатньо використаними. На думку О. Яновського, інтелектуальний потенціал — не-вичерпне джерело формування творчих новацій, потужний чинник розвитку й удосконалення бізнес-діяльності, ефективний засіб завоювання ринку товарів і послуг, а також лідерства в конкурентному середовищі [49; 58].

Формування змістового наповнення поняття *«інтелектуальний капітал»* як складової кадрового потенціалу, на нашу думку, базується на проектуванні сукупності взаємопов'язаних функціональних компонентів, залучення яких спрямовано на оптимізацію соціального простору через освоєння потенціалу соціальної системи. Виявлення концептуальних підходів до формування кадрового забезпечення розвитку освітніх систем як структурного функціоналізму ми пов'язуємо з розумінням основних положень концепції інтелектуального капіталу ППО, зокрема його

креативним характером. Зважаючи на вищезазначені підходи і структурні складові, під *інтелектуальним потенціалом навчальних закладів системи ППО* ми розуміємо *систему інтелектуальних цінностей (знань, навичок, досвіду, творчих здібностей, інтелектуальної власності, інших нематеріальних активів), які у процесі свого відтворення та забезпечення комфортних умов професійної діяльності кадрового складу визначають конкурентні переваги закладу як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках освітніх послуг*. Таким чином, інтелектуальний потенціал навчальних закладів означає його можливість та умови досягнення стратегічної мети розвитку, а інтелектуальний капітал — спроможність і засоби її досягнення.

Креативність такого інтелектуального капіталу навчальних закладів, на нашу думку, залежить від:

- *реалізації комплексно-стратегічного, раціонального і професійного підходів до розвитку інтелектуального капіталу, що визначить його ефективну функціональну структуру (ідеї М. Вебера, П. Бурдьє, Т. Парсонса, Р. Мертона);*
- *забезпечення соціальної впорядкованості у середовищі функціонування навчального закладу (теорія соціального порядку Е. Дюркгейма);*
- *мінімізації соціальних конфліктів у колективі (ідеї Р. Дарендорф, Р. Коллінз);*
- *визначення провідного місця й функціоналу кожної особистості (структурного підрозділу) в соціально-професійному просторі з метою його оптимізації (ідеї Е. Гідденс) [49; 59].*

За цих умов у соціокультурному просторі функціонування навчальних закладів системи ППО концепція її інтелектуального капіталу має такі складові: онтологічну, аксіологічну, гносеологічну, праксеологічну, акмеологічну. Кожна з цих складових концепції інтелектуального капіталу системи ППО характеризується власними сутнісними ознаками (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Складові концепції інтелектуального капіталу системи ППО

№ з/п	Складова концепції	Сутнісна ознака
1	Онтологічна	Визначає напрям дослідження фундаментальних законів, принципів соціуму, найбільш сутнісних категорій його існування, тобто надає концептуальну підставу сформулювати основи теорії поля інтелектуального капіталу управління, розробити його структуру і функції, визначити категорії «капітал» та «інтелектуальний капітал»
2	Аксіологічна	Результат аналізу сукупності взаємопов'язаних структурованих функціональних складових, спрямованих на оптимізацію соціального простору, їх взаємодію та розвиток, природи наявних у соціокультурному просторі цінностей, їх зв'язку й узгодження між собою
3	Гносеологічна	Сприяє вивченню проблем інтелектуального капіталу, його впливу на реальний стан суспільства та освоєння кадрового потенціалу соціальної системи з метою оптимізації соціального простору, достовірності й істинності його пізнання
4	Праксеологічна	Має на меті виявити принципи та методи ефективної діяльності інтелектуального капіталу, розробити концепцію стратегічного управління інтелектуальним капіталом як механізм оптимізації соціального простору
5	Акмеологічна	Формування критеріїв і показників розвитку інтелектуального капіталу в соціокультурному просторі, визначення соціальних проблем, розробленням та застосуванням методів їх розв'язання як механізм оптимізації соціального простору для досягнення стану й параметрів соціокультурних відносин і процесів з метою розвитку суспільства

Наступним концептуальним підходом формування кадрового забезпечення розвитку освітніх систем, спрямованим на оптимізацію освітнього простору навчальних закладів системи ППО, є розуміння, що напрями їх функціонування пов'язані з еволюцією форм і методів спільної діяльності. Розвиток форм спільної професійної діяльності пов'язаний з трансформацією таких історично попередніх форм організації спільної діяльності, як спільнопопередня, спільновзаємодіюча, спільноіндивідуальна. Досвід становлення менеджменту різних промислових і соціальних систем в

економічно розвинених країнах показує, що саме в такій послідовності в ХХ ст. розвивалися основні форми спільної професійної діяльності [58; 59].

У межах організаційно-культурного підходу такий розвиток соціальних процесів, на нашу думку, можна інтерпретувати як фази становлення партиципативної організаційної культури. Трансформації бюрократичної, організаційної й підприємницької культур послідовно генерували парадигми кадрового забезпечення — відбувався процес організаційно-культурної еволюції. Цю трансформацію форм спільної діяльності було зумовлено такими процесами:

- появою високотехнологічного обладнання й технологій;
- потребою високої якості товарів і послуг;
- демократизацією стилю організаційного поводження;
- наявністю умов делегування відповідальності;
- максимальним залученням персоналу;
- появою професійних команд управлінців і виконавців;
- інвестуванням в людський капітал;
- реалізацією ідей людиноцентризму тощо.

Як свідчить зарубіжний досвід, у підвищенні ефективності кадрового забезпечення розвитку соціальних систем і процесів переважав технократичний підхід (філософія позитивізму, Ф. Тейлор). Проблема оптимізації функціонування цих процесів розв'язувалася раціоналізацією професійних зв'язків, мета реалізації яких підвищення ефективності продуктивної діяльності людини. Негативні наслідки такої раціоналізації стали очевидні у другій половині 1920-х рр., що зумовило проведення експериментів (дослідження Є. Мейо) [47; 48] .

Цілеспрямований вплив на кадрове забезпечення розвитку освітніх систем як людську складову діяльності навчального закладу орієнтовано на приведення у відповідність можливостей персоналу, цілей, стратегії й умов його розвитку. Цей вплив визначають основні підходи до діяльності адміністрації — управління персоналом навчального закладу, що ґрунтується

на концепції розвитку управлінської та науково-педагогічної діяльності. У теорії й практиці управління людською складовою нами досліджено концепції, які розвивалися в межах основних чотирьох підходів до управління (організаційного економічного, органічного й гуманістичного).

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що *економічний підхід до управління персоналом* дав початок концепції кадрового забезпечення соціальних процесів як розвитку концепції використання трудових ресурсів. За цих умов провідне місце посідає технічна (загалом інструментальна, тобто спрямована на оволодіння трудовими прийомами), а не підготовка людей до управлінської діяльності.

У межах органічної парадигми послідовно склалися дві концепції *управління: персоналом і людськими ресурсами*. Саме організаційний підхід позначив нову перспективу розвитку кадрового забезпечення соціальних процесів як реалізацію парадигми управління персоналом, визначив межі управлінської діяльності далеко поза традиційними функціями організації праці й зарплати. Організаційний підхід, визнаючи принцип обмеженої раціональності (обмеженої пошуком інформації й контролем результатів за допомогою цілей і завдань, а не контролем за поведінням за допомогою правил і програм), дав змогу, на нашу думку, зосередити увагу на таких ключових моментах розвитку освітніх систем, а саме:

- урахування умов навколишнього середовища;
- визначення підсистем у контексті їх відносин із середовищем;
- виявлення ключових потреб розвитку;
- забезпечення рівноваги між підсистемами й усунення дисфункції.

Виниклий у США на початку 70-х рр. неоплюралістичний (гуманістичний) підхід в управлінні людськими ресурсами є відомим компромісом між двома напрямками кадрового менеджменту: *управління персоналом* (парадигма людських стосунків) і *управління людськими ресурсами*. Відповідно до гуманістичного підходу культура розглядається як процес створення реальності, що дає змогу певним чином бачити й розуміти

події, дії, ситуації і визначається у своєму власному поводженні. Цей підхід фіксується на властиво людській стороні діяльності навчальних закладів, про яку мало говорять інші підходи. Важливим стає рівень інтеграції працівників в існуючу систему цінностей навчального закладу і наскільки вони чутливі, гнучкі й готові до змін у ціннісній сфері у зв'язку зі змінами в умовах життя й професійної діяльності. Було закладено основи розвитку корпоративної культури навчального закладу через розроблення відповідних еталонів розвитку особистості, відбитих у системі знань, ідеології, цінностях, законах і повсякденних ритуалах. Нині вплив культурного контексту на управління персоналом навчальних закладів є цілком очевидним [51; 52].

Гуманістична парадигма, що розвивається останнім часом, виходить із концепції управління людиною та подання організації як культурного феномену з урахуванням наряду розвитку ідей людиноцентризму. Формування організаційної культури як складової корпоративної культури (мета і цінності властиві організації, специфічні принципи поводження і способи реагування) визначає один із концептуальних підходів до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем, позитивна роль якого в умовах трансформації українського суспільства забезпечує:

- урахування дій працівників відповідно до професійного функціоналу як легітимних і передбачуваних;
- можливість уникати проблем, детермінованих базисною невизначеністю й суперечливістю, що стоять за багатьма людськими цінностями й діями;
- кадрове наповнення соціальних процесів як культурного феномену;
- розуміння спільної діяльності людей через символи, зміст і функції;
- інтерпретування характеру кадрового забезпечення з навколишнім середовищем з урахуванням змін оточення;
- ефективний організаційний розвиток тощо.

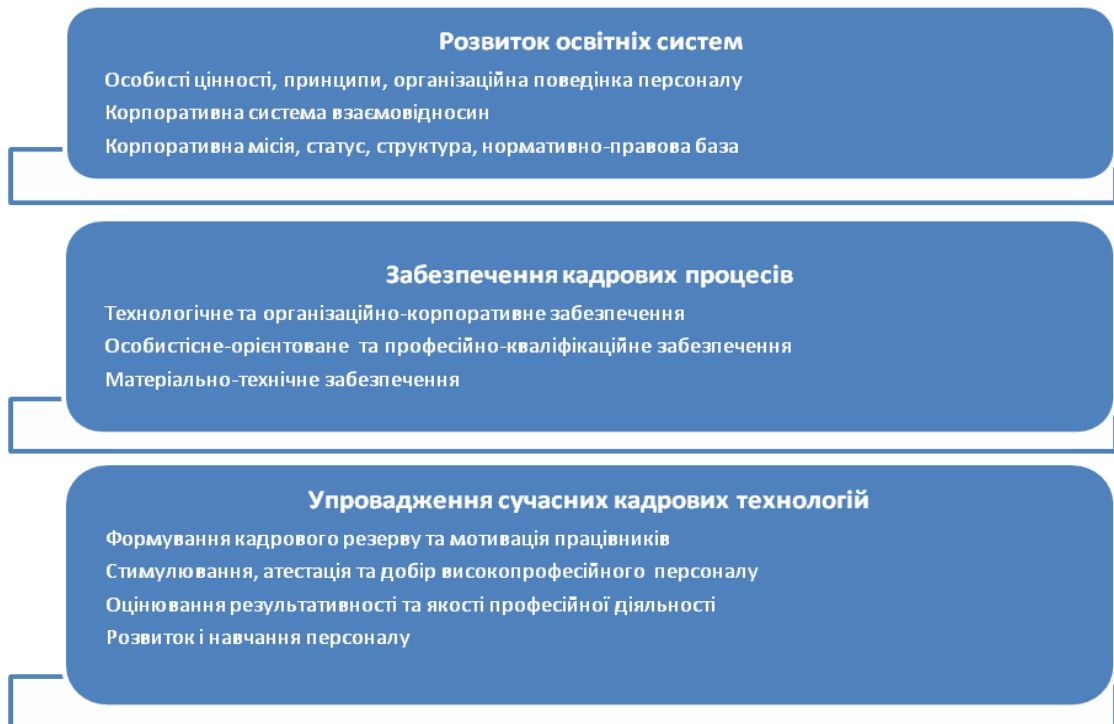


Рис. 1.3. Кадрове забезпечення розвитку освітніх систем

Нами узагальнено напрями реалізації кадрового забезпечення освітніх систем в умовах трансформації соціальних процесів (рис. 1.3). Поміж основних принципів реалізації кадрового забезпечення освітніх систем з урахуванням специфіки діяльності навчальних закладів системи ППО нами виділено зокрема такі:

- забезпечення єдності управлінських дій;
- дотримання строгої управлінської вертикалі й горизонталі як каналів комунікації й схвалення управлінських рішень;
- раціональний обсяг контролю та методи його здійснення;
- встановлення балансу між управлінськими діями й спільною відповідальністю (адміністрації та працівників) щодо їх реалізації;
- доброзичливе ставлення і прояви зовнішніх знаків поваги до прийнятих корпоративних норм професійної діяльності;

- пріоритетність спільної мети професійної діяльності визначеним особистим цілям тощо.

Отже, визначення концептуальних підходів до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства є принципово важливим для розуміння наукового і практичного аспектів формування кадрового потенціалу системи ППО, зокрема визначення його ролі та місця у розв'язанні суспільно значущих проблем. Нами виявлено специфічні особливості, властиві кожній освітній системі та кожному соціальному середовищу накопичення знань як один із концептуальних підходів до кадрового забезпечення таких систем, зокрема: наявність системи з специфічними структурними елементами (організаційними структурами) і визначеність підходів, розроблення яких гарантує монополію діяльності та виключає наявність конкурентної системи.

З'ясовано, що цілеспрямований вплив на кадрове забезпечення ефективного функціонування навчальних закладів системи ППО орієнтовано на приведення у відповідність можливостей і спроможності їх персоналу з цілями, стратегіями, умовами сталого розвитку як упередження негативних наслідків природного процесу старіння професійних знань. Цей вплив визначають основні підходи до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем, управлінської діяльності та основні положення концепції формування інтелектуального капіталу системи ППО. Реалізація такого концептуального підходу має принципове значення для розуміння суті, змісту та ролі формування кадрового забезпечення навчальних закладів в умовах трансформаційних процесів в Україні та оптимізації освітнього простору. Реалізація цього концептуального підходу забезпечить:

- зміну стану інтелектуального капіталу як складової кадрового потенціалу навчальних закладів з урахуванням стратегічної мети розвитку системи ППО та шляхів оптимізації кадрових технологій;
- раціональну взаємодію с труктурованих функціональних складових освітніх систем, спрямовану на оптимізацію соціального простору;

- розширення сфери застосування науково обґрунтованих сучасних кадрових технологій як інструменту формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО.

1.2. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти — проблема педагогічної теорії та практики

Важливим напрямом успішного функціонування економіки України є вдосконалення чинних соціальних систем, які забезпечують конкурентоспроможність технологічних, етичних, культурних та соціальних складових її розвитку. Лібералізація й демократизація в соціально-економічних змін в Україні, ухвалення низки законодавчих і нормативно-правових актів, які сприяють розвитку соціальних інститутів, значно розширюють можливості впровадження нових підходів до реформування освітньої галузі, зокрема системи післядипломної педагогічної освіти (далі — ППО).

Однією з головних умов здійснення таких реформ у сфері надання освітніх послуг є залучення чинників, вплив і вагомість яких у її розвитку є ключовою. Насамперед, — це людський потенціал і методи його формування та використання з урахуванням особливостей професійної діяльності і впливу зовнішнього середовища. Кожен навчальний заклад системи ППО як соціально-педагогічна система з економічним компонентом діяльності не є виключенням інтенсифікації такого напрямку досягнення стратегічної мети свого функціонування. Саме від забезпечення комфортних умов співпраці керівних і науково-педагогічних працівників цих закладів залежить ефективність й якість надання освітніх послуг працівникам освітньої галузі у напрямі підвищення їх професійного рівня та рівень їх конкурентоздатності.

Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічна проблема узгоджується із загальною метою їх розвитку як

соціально-педагогічних систем — створення такої системи підвищення професійного рівня керівних і науково-педагогічних працівників, функціонування якої має забезпечити конкурентоспроможний професійний рівень діяльності професорсько-викладацького складу навчального закладу. Така соціально-педагогічна система спрямована на розвиток та самореалізацію кожної особистості через задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб. За цих умов науково-педагогічна діяльність персоналу цих закладів буде здійснюватися на демократичних і гуманістичних засадах через реалізацію національної кадрової політики як пріоритетної функції соціальних інститутів держави на основі здобутків педагогічної теорії й практики з урахуванням європейських і національних традицій формування кадрового потенціалу освітньої галузі.

Результати дослідження свідчать, що кожний аспект функціонування навчальних закладів системи ППО як соціально-педагогічної системи та її складових актуалізує доцільність перспективного оцінювання результативності її економічних характеристик. Проте цей факт не зміщує акцент розв'язання низки педагогічних проблем у напрямі формування їх кадрового потенціалу, а навпаки актуалізує увагу на них, зокрема:

- відтворює реальні перспективи їх діяльності;
- сприяє визначенню стратегічної мети;
- формує та реалізує власну кадрову політику;
- створює структурні підрозділи (визначає функціонал, процедурні технології, правила і посадові інструкції);
- розв'язує проблеми всіх видів забезпечення ефективної науково-педагогічної діяльності з урахуванням різних парадигм розвитку власного кадрового потенціалу (економічної, гуманітарної, культурологічної, термінологічної, організаційної тощо).

Важливим аспектом формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як розв'язання проблеми педагогічної науки і

практики є, на нашу думку, дотриманням принципів її ефективного функціонування як соціально-педагогічної системи, зокрема:

- забезпечення в межах навчального закладу єдності дій керівників і науково-педагогічних працівників;
- дотримання чіткої управлінської вертикалі;
- використання єдиного каналу внутрішньої й зовнішньої комунікації;
- оперативна координація виконання управлінських рішень;
- визначення обсягу та термінів необхідного та достатнього контролю, забезпечення для науково-педагогічних працівників комфортних умов його здійснення, фіксування його результатів;
- встановлення раціонального балансу між правами, обов'язками і відповідальністю керівників і науково-педагогічних працівників;
- підпорядкування індивідуальних інтересів керівників і науково-педагогічних працівників стратегічним цілям спільної діяльності;
- забезпечення комфортності продуктивної науково-педагогічної діяльності через взаємовідносини на основі ідей людиноцентризму, доброзичливості, справедливості тощо.

Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО, на нашу думку, є педагогічним процесом відтворення професійної реальності, що дає змогу керівникам певним чином прогнозувати кадрові дії, ситуації, надавати зміст і значення своєму власному поведженню з науково-педагогічними працівниками. Акцентується увага на параметрах, що характеризують «людську складову» функціонування навчальних закладів як соціально-педагогічної системи з економічним компонентом діяльності. З цього погляду важливо оцінити наскільки науково-педагогічний потенціал навчального закладу інтегровано в чинну систему його корпоративних цінностей — знати рівень його чутливості, гнучкості та готовності до змін у ціннісній сфері його професійної продуктивної діяльності, зумовлених зовнішніми чинниками розвитку суспільних відносин [61].

Розвиток суспільно значущих відносин в освітній сфері через ототожнення формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічної проблеми зумовив, на нашу думку, появу в науковому обігу таких понять, як «стратегічна мета спільної діяльності науково-педагогічних працівників», «особисті потреби науково-педагогічних працівників», «мотивація ефективної науково-педагогічної діяльності», «управління персоналом навчального закладу» тощо. Ілюстрацією такого розуміння є використання положень теорії мотивації А. Маслоу, як основи для визначення напрямів і змісту діяльності з управління персоналом, зокрема, в соціальних системах. Він дотримувався думки, що домінуючими потребами особистості є: самоактуалізація, самоповага, соціальні та фізіологічні потреби, безпека праці тощо [37].

Реалізація цих потреб, на нашу думку, є засобом самовираження особистості науково-педагогічного працівника цих закладів у процесі його професійної діяльності, забезпечуючи власну автономію, відповідальність, самоідентичність тощо. Водночас, це дає змогу працівникові спілкуватися з колегами й відчувати власну значимість та власну вагомість з урахуванням відчуття власної захищеності (програми пенсійного й соціального страхування, підтримка у разі хвороби, гарантії зайнятості, перспективи кар'єрного зростання, безпечні умови праці тощо).

Акцентування уваги на людському ресурсі розвитку навчальних закладів системи ППО зумовило сприйняття організованої спільної діяльності їх працівників у напрямі досягнення єдиної стратегічної мети розвитку як динамічної соціально-педагогічної системи, що має різні рівні управління та структурні складові якої з'єднані різними комунікаціями. Такому нашому розумінню сприяли результати дослідження в галузі кібернетики, фізіології мозку й нейропсихології. Саме в цих дослідженнях було уточнено такі поняття, як «функція», «локалізація», «комунікація» і «зворотний зв'язок», які стали базовими у сфері управління персоналом. Так, традиційного розуміння поняття «функція», на думку А. Лурія (1973 р.),

виявилось недостатньо для пояснення більше складних процесів у соціальних системах, однією зі складових яких, у загальному розумінні, є підсистема керування персоналом [32; 33; 39].

З урахуванням постулату А. Лурія нами запропоновано змістове наповнення поняття «функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника» як постійної (інваріантної) складової його продуктивної діяльності, ефективність якої забезпечено педагогічними засобами. Розвиток і застосування цих засобів відбувається з урахуванням сучасних тенденцій та особливостей розвитку навчальних закладів системи ППО і рівня власної фахової здатності науково-педагогічного працівника. Реалізація такого підходу сприяє одержанню позитивного результату професійної діяльності науково-педагогічних працівників цих закладів в напрямі підвищення фахового рівня працівників освітньої галузі, що свідчить про високий рівень сформованості кадрового потенціалу системи ППО.

Аналогія з системою дала змогу представити навчальний заклад системи ППО як соціально-педагогічну систему з економічним компонентом діяльності в цілому, так і підсистему формування кадрового потенціалу як її структурну складову. Функціонування цієї підсистеми спрямовано на формування високопрофесійного кадрового потенціалу як розв'язання педагогічної проблеми в напрямі досягнення стратегічної мети діяльності навчального закладу. Реалізація такого підходу детермінувала виявлення організаційно-педагогічних умов структурування науково-педагогічної діяльності працівників цих закладів, що були нами систематизовані, ґрунтуючись на результатах дослідження. До них віднесено, зокрема, такі:

- забезпечення структурно-функціональної єдності;
- оптимізація кадрового складу структурних підрозділів;
- виявлення та унормування обсягів, форми, терміну і періодичності інформаційних зв'язків між структурними складовими навчального закладу з урахуванням можливості їх надлишкових;

- забезпечення багатоаспектності розвитку науково-педагогічних працівників (спеціалізація персоналу, універсалізація тощо), а також самоорганізації кожного працівника й колективу в цілому;
- додержання загальних і специфічних принципів функціонування та розвитку соціально-педагогічних систем тощо.

Головним за таких умов є додержання принципів системності та комплексності в реалізації професійних і посадових функцій керівних і науково-педагогічних працівників конкретного навчального закладу. Ефективність реалізації цих функцій залежить від оптимальної побудови функціонально-професійних зв'язків (існуючих інформаційних потоків професійно-значущої інформації) між керівниками та науково-педагогічними працівниками конкретного навчального закладу [58].

Досліджуючи цей аспект розвитку кадрового потенціалу, ми дійшли думки, що нині відношення між розвитком матеріальних і нематеріальних продуктивних сил, між матеріально-виробничою основою професійної діяльності, розвитком людського фактора і соціальної сфери перебувають у стані невизначеної пріоритетності. Цей факт підкріплено *теорією «X» і «Y»*, автором якої є Д. Макгомері та *двомірною моделлю керування персоналом*, запропонованою Р. Бейком і Д. Моутоном [10; 11; 35].

Формування ефективних відносин і зв'язків у навчальних закладах системи ППО як розв'язання педагогічної проблеми ґрунтується на результатах усебічного, комплексного та системного дослідження сутності термінологічного підходу до формування кадрового потенціалу цих закладів з урахуванням умов і державних механізмів формування кадрового забезпечення продуктивної діяльності людини. Нині, ще не повною мірою визначено *термінологічну складову формування кадрового потенціалу* на науково-педагогічному рівні, зокрема не в повному обсязі досліджено проблему змістового наповнення таких базових понять «кадровий потенціал», «науково-педагогічний потенціал», «трудова потенціал», «трудова ресурси освітньої сфери» тощо. Набуває розвитку підхід до дослідження

кадрового потенціалу в загальному розумінні як до трудового потенціалу й як елемента соціально-економічного явища (людського фактора). Дослідники такого підходу дотримуються думки, що у понятті «трудоий потенціал» як самостійному і відмінному від поняття «трудоі ресурси» і поняття «людський капітал» базовою змістовою категорією є саме поняття «потенціал». Так, на думку А. Омарова, людину звикли бачити, передусім, як трудоий ресурс, а не багатоскладову особистість. Він вважає, що соціальний аспект трудових ресурсів відтворено саме у понятті «людський потенціал», економічним проявом якого є кадровий потенціал [58].

Водночас результати термінологічного аналізу формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО свідчать про те, що в поняттях «кадровий потенціал навчального закладу» і «науко-педагогічний потенціал» як самостійних і відмінних від поняття «ресурсне забезпечення», головним смисловим словом також є *потенціал*, що зумовлює педагогічну доцільність дослідження таких аспектів його формування, як кількісна й якісна величини, ступінь сформованості, методи нагромадження, шляхи раціонального використання тощо [60; 63].

Поняття «потенціал» (від латинського *potentia* — сила) у загальному розумінні можна визначити як сукупність будь-яких засобів і можливостей, необхідних для досягнення певного результату. Етимологічно термін *потенціал* означає приховану *здатність*, *можливість*, (окремої особи, суспільства, держави в певній області) або *силу*, дія якої може реалізуватися при певних умовах і стати реальністю. Вперше про цей термін згадано в 1924 р. К. Воблиєм. У вітчизняній літературі цей термін у широкому розумінні трактують як можливості, наявні сили, запаси, засоби, які можуть бути використані, або як рівень потужності у будь-якому відношенні, сукупність засобів, необхідних для чого-небудь.

Широке трактування цього поняття — це джерело можливостей, засобів, запасу, які можуть проявитися як дія в напрямі досягнення певної мети. Так, у «Російському тлумачному словнику» під поняттям «потенціал»

розуміється сукупність засобів, можливостей у будь-якій галузі продуктивної діяльності [13]. Водночас у «Великому енциклопедичному словнику» під терміном «потенціал» розуміється «джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для виконання будь-яких завдань, досягнення певних цілей». Проте Л. Абалкін вважає, що зміст поняття «потенціал» слід формувати виходячи з того, що це узагальнена збірна характеристика ресурсів продуктивної діяльності людини, прив'язана до місця й часу. В. Архангельський, зокрема додержується думки, що потенціал — це засоби, запаси, джерела, які є в наявності і можуть бути мобілізовані для досягнення певної мети або розв'язання певної задачі [1].

Тлумачний словник С. Ожегова й Н. Шведової містить визначення досліджуваної дефініції як ступінь потужності в якому-небудь відношенні, сукупність яких-небудь засобів, можливостей [41]. Відповідно поняття «потенціал» уточнюється ознаками, в якості котрих виступають поняття «можливість, здатність, ресурси». За цих умов ми вважаємо, що не слід протиставляти поняття «потенціал» і «ресурси». Водночас М. Шафіков справедливо, на нашу думку, вважає, що поняття «потенціал» містить у собі сукупність параметрів, що обумовлюють наявність у систем певних можливостей, здатностей, ресурсів для здійснення ними тих або інших зусиль, спрямованих на самозбереження й саморух, а також перетворення умов і характеристик середовища [72]. На думку окремих дослідників, потенціал (економічний, військовий, трудовий, науковий, фінансовий, духовний, кадровий) є узагальненою, збірною характеристикою ресурсів, прив'язаною до місця й часу [31].

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

є недостатньо коректним — ресурсний потенціал є важливою складовою частиною кадрового потенціалу навчального закладу системи ППО в цілому, що відбиває ресурсний аспект його соціально-економічного розвитку.

Дослідження еволюції наукового розуміння поняття «потенціал» дало змогу зробити висновок, що його введення в обіг було пов'язане з комплексною оцінкою рівня розвитку продуктивних сил у двадцяті роки минулого століття. У розвитку сучасних уявлень про потенціал можна виділити три напрями, а саме уявлення цього поняття як:

- сукупність необхідних для функціонування або розвитку різних видів ресурсів, зокрема: трудових, матеріальних, фінансових, інформаційних, організаційних, ресурси сфери освіти (Д. Черников, С. Белова, Є. Фігурнов та ін.);
- систему матеріальних та трудових факторів (умов, складових), що забезпечують досягнення мети продуктивної діяльності людини не на досягнутому рівні використання ресурсів, а на їх потенційних можливостях (М. Іванов, Ю. Одегов, К. Андреев та ін.);
- здатність комплексу ресурсів забезпечувати досягнення поставлених завдань та цілісне уявлення про їх структурну та функціональну єдність або як сукупні можливості колективу виконувати певні завдання (І. Ансофф).

Важливим, на нашу думку є відокремлення поняття «трудоий потенціал» від загально вживаних економічних категорій «трудоі ресурси» і «персонал» (рис. 1.4). На відміну від трудових ресурсів трудоий потенціал — це конкретні працівники, ступінь можливого використання яких у виробництві залежить від якості управління. Спільними для всіх цих термінів є такі риси: обов'язкова участь чи спроможність до участі у господарській діяльності; прогнозованість корисного результату від цієї участі; виключне значення якісних характеристик тощо.

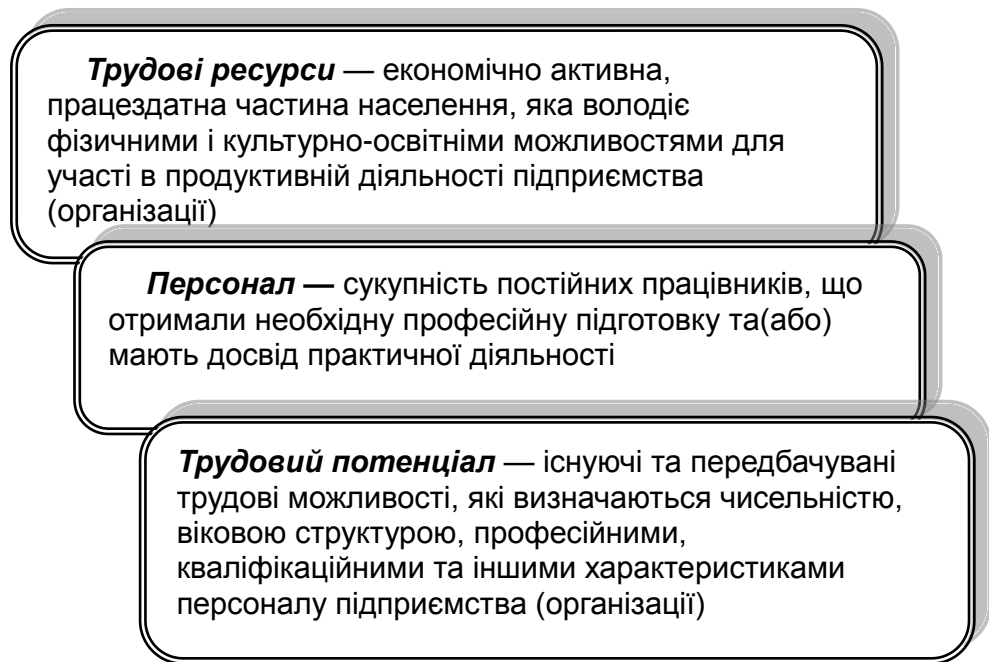


Рис. 1.4. Змістове наповнення понять

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

- за *рівнем абстрагованості* (потенціал людства, природний, економічний, соціокультурний, психофізіологічний);
- *залежно від рівня оцінювання* (потенціал світового господарства, національної економіки, галузевий, регіональний, територіальний, добровільних об'єднань, підприємств, структурних підрозділів та окремих робочих місць);
- *за спектром урахованих можливостей* (внутрішній, зовнішній);
- *за галузевою ознакою* (промисловий, освітній, транспортно-комунікаційний, науковий, будівельний тощо);
- *за мірою та сферою реалізації потенціалу* (досягнутий, реалізований, імпортований, експортний, перспективний);
- *за сферою виникнення* (виробничий, маркетинговий, фінансовий, науково-педагогічний, технічно-технологічний, інфраструктурний); *за*

об'єктним складом (потенціал основних фондів, потенціал оборотних фондів, земельний, інформаційний, технологічний, кадровий тощо).

Еволюція категорії *кадровий потенціал* відбиває глибокі зміни змісту всієї системи споріднених понять, у центрі якої працівник як головна продуктивна сила, що спрямована на визначення найбільш адекватних цілей розвитку й досягнення їх з найменшими витратами праці й ресурсів.

Таблиця 1.2

Еволюція трансформації поняття «потенціал»

№ з/п	Категорія, автор	Суттєві ознаки
1	2	3
1	<i>Потенціал виробничих сил</i> (В. Воблий, 1924 р.)	Потенційна можливість виробляти матеріальні блага для задоволення потреб населення
2	<i>Потенційні виробничі сили</i> (В. Вейц, 1927 р.)	Матеріальні елементи та умови, за яких здійснюється виробничий процес
3	<i>Економічний потенціал</i> (С. Струмилін, 1954 р.)	Сукупна виробнича сила праці всіх працездатних членів суспільства
4	<i>Потенціал розширеного виробництва</i> (В. Немчинов, 1967 р.)	Ресурсні можливості національної економіки для здійснення економічного зростання
5	<i>Виробничий потенціал</i> (О. Анчишкін, 1973 р.)	Сукупність ресурсів, які в процесі виробництва набувають форми факторів виробництва
6	<i>Підприємницький потенціал</i> (І. Рєпіна, 1998 р.)	Сукупність ресурсів (трудових, матеріальних, технічних, фінансових, інноваційних і т. п.), навичок і можливостей керівників, спеціалістів та інших категорій персоналу щодо виробництва товарів, здійснення послуг (робіт), отримання максимального доходу (прибутку) і забезпечення сталого функціонування та розвитку підприємства
7	<i>Потенціал підприємства</i> (О. Олексюк, 2001 р.)	Максимально можлива сукупність активних і пасивних, явних і прихованих альтернатив (можливостей) якісного розвитку соціально-економічної системи у певному середовищі з урахуванням ресурсних, структурно-функціональних, соціокультурних та інших обмежень

Аксіоматичні складові ознаки цього поняття — це потреби й праця, результати й витрати (табл. 1.2). Категорія кадровий потенціал розглядає

умовно-сукупного працівника як невід’ємний і рушійний початок усіх стадій процесу розвитку та формування ресурсного потенціалу, що є носієм суспільних потреб, який об’єктивно породжує й суб’єктивно ставить стратегічні й тактичні цілі діяльності організації. Її еволюція відбиває глибокі зміни змісту всієї системи споріднених понять, у центрі якої працівник як головна продуктивна сила, що спрямована на визначення найбільш адекватних цілей розвитку й досягнення їх з найменшими витратами праці й ресурсів. Первинні аксіоматичні складові ознаки цього поняття — це потреби й праця, результати й витрати. Категорія кадровий потенціал розглядає умовно-сукупного працівника як невід’ємний і рушійний початок усіх стадій процесу розвитку та формування ресурсного потенціалу, що є носієм суспільних потреб, який об’єктивно породжує й суб’єктивно ставить стратегічні й тактичні цілі діяльності організації [40].

До теорії й практики педагогічних досліджень означеного напряму входить оцінювання якісних характеристик кадрового потенціалу (чисельність, структура, знання, професійний склад, кваліфікація, навички, накопичений виробничий досвід; особисті якості: здоров’я, освіта, професіоналізм, здатність до творчості, моральність, різнобічний розвиток, активність тощо). За цих умов *кадровий потенціал* — це можливості певної категорії працівників, які можуть бути задіяні у процесі професійної діяльності відповідно до посадових обов’язків і поставлених перед колективом цілями на певному етапі розвитку суспільства в інтересах держави. Такий підхід до визначення поняття «кадровий потенціал» дає можливість всебічного аналізу будь-якої категорії кадрів на основі розвитку об’єктивних природних законів відповідно до обраного об’єкта, предмета, цілей і завдань дослідження.

Під *кадровим потенціалом навчального закладу системи ППО* у нашому дослідженні ми розуміємо інтегральні можливості й здатності його кадрового складу, а також його ресурсний потенціал, що дають змогу досягти стратегічних цілей його розвитку при максимальній ефективності кадрової

роботи. Водночас поняття «кадровий потенціал навчального закладу системи ППО» можна уточнити як сукупність здатностей, реалізованих у професійних функціях його професорсько-викладацького складу в межах своїх власних посадових повноважень, що забезпечують ефективне функціонування закладу через надання високоякісних освітніх послуг.

Сама по собі категорія *ресурсний потенціал* пов'язана з узагальненою характеристикою ресурсів системи управління кадрами і використанням таких понять як «людські ресурси», «персонал» і «кадри». Поняття «людські ресурси» було введено в обіг поряд з поняттям «персонал» і «кадри» у 70-ті роки. Воно більш ємне, ніж поняття «трудові ресурси» і поняття «персонал», адже містить у собі сукупність соціокультурних характеристик та індивідуально-психологічних властивостей людей. Специфіка людських ресурсів полягає в наявності у людини інтелекту, що забезпечує взаємодію, здатність до постійного вдосконалення й розвитку тощо. У вітчизняній і зарубіжній літературі за останні роки досить уживаними стали обидва поняття, хоча поняття «кадри», має більш обмежене значення (наприклад, поняття «управлінські кадри»). Воно було взяте з армійського лексикону, що означає у німецькій і французькій мовах професійних військових рядових, командного складу й резерву, і в деяких європейських країнах набуло більшого поширення.

У межах обігу кадрової інформації найуживанішим є поняття «персонал», тобто люди зі складним комплексом індивідуальних якостей (соціальних, психологічних, професійних, мотиваційних). Персонал (від лат. *Personalis* — особистий) — це особовий склад організації, що включає всіх найманих працівників. Поняття «персонал» уперше почали вживати в англійській літературі як загальна назва всіх працівників організації, що мають різні кваліфікації й посадові обов'язки.

Основні характеристики персоналу організації — чисельність і структура, які залежать від сфери її функціонування, складності та трудомісткості вирішення поставлених завдань, ступеня автоматизації та

комп'ютеризації тощо. Більш об'єктивно персонал характеризується обліковою (фактичною) чисельністю, тобто числом співробітників, які офіційно працюють в організації в цей момент. Для сучасних організацій, що працюють у ринкових умовах, характерна наявність осіб, груп, які, не будучи їх персоналом, належать до кадрового простору (поля) цих організацій, зацікавлено беручи участь у їх ефективному функціонуванні.

У загальному розумінні до ознак персоналу віднесено:

- наявність трудових взаємин з роботодавцем, які оформляються трудовим договором (контрактом);
- володіння певними якісними характеристиками (професією, спеціальністю, кваліфікацією, компетентністю тощо), наявність яких визначає діяльність працівника на конкретній посаді або робочому місці, а отже, віднесення його до однієї з категорій персоналу;
- цільова спрямованість діяльності персоналу — забезпечення досягнення цілей організації через вироблення адекватних цілей професійної діяльності працівників і створення її умов [42; 43].

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

Грунтуючись на результатах дослідження формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічної проблеми, нами введено в науковий обіг поняття «ресурсний потенціал навчального закладу системи ППО» як здатність комплексу його людських і матеріальних ресурсів забезпечити досягнення стратегічної мети розвитку з урахуванням

суспільно значущих освітніх цілей. У єдності просторових і тимчасових характеристик це поняття концентрує в собі одночасно кадрові зв'язки і відносини. Так, означене поняття має тенденцію з часом змінюватися й розвиватися, накопичувати нові характеристики та здатності, включаючи елементи майбутнього розвитку, які використовують з метою:

- оцінювання сукупності властивостей, накопичених суб'єктами науково-педагогічної діяльності для виявлення здатності кадрового потенціалу навчального закладу до розвитку та вдосконалення;
- визначення стану розвитку кадрового потенціалу навчального закладу щодо практичного використання наявних здатностей.

Ототожнення у численних публікаціях поняття «кадрового потенціалу навчального закладу системи ППО» з поняттям «ресурсний потенціал навчального закладу системи ППО» не є підґрунтям для виявлення суперечності у їх змістовому наповненні та досліджуванні у відриві одне від одного. Тому, на нашу думку, ці поняття варто розглядати в контексті загального розуміння поняття «потенціал». Це спрямовує формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як розв'язання педагогічної проблеми з урахуванням економічних елементів термінологічного аналізу базових понять означеної сфери та визначає процедурний аспект як сукупність таких процесів:

- *накопичення* у вигляді людського капіталу;
- *інвестуванні* інноваційних кадрових технологій;
- *визначенні обсягу і величини* як рівня і ступеня сформованості;
- *реалізацію* у вигляді використання трудових ресурсів.

Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як розв'язання педагогічної проблеми в цілому детермінувало нашу думку в напрямі формування змісту та вживання таких понять як «інтелектуальний потенціал навчального закладу системи ППО» і «інтелектуальний капітал навчального закладу системи ППО». На нашу думку, перше поняття має право як на самостійне категоріальне існування як формуючий чинник

кадрового потенціалу, так і розглядатися як його структурна соціально-педагогічна складова. Водночас поняття «інтелектуальний капітал навчального закладу системи ППО» акцентує увагу саме на його економічному вимірі та аспекті вживання.

Досліджено, що вимір соціальних процесів через економічні показники використовується для виявлення темпів появи інновацій та розвитку наднаціональних соціальних інститутів, які визначають кадрову політику держави та окремих соціальних груп і структур. Нині в економіці знань існує орієнтація на людські ресурси, що є ключовою формою інтелектуального капіталу. Система ППО є високоінтелектуальним сектором економіки, в якому інтелектуальний потенціал має найбільше значення для визначення напрямів стратегічного розвитку навчальних закладів. У системі вищої освіти економіка знань характеризується глобальним ринком з попитом на кваліфіковану робочу силу, яка визначається міжнародним документом на відповідність кваліфікації. Тому, інтелектуальний капітал навчальних закладів системи ППО впливає на освітню політику держави, окремих соціальних груп (структур, організацій) тощо [34; 63].

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

На думку В. Іванцова, категорія інтелектуальний потенціал «є особливою сукупністю ресурсів суспільного виробництва, що містить

матеріальні, природні, трудові, фінансові й інформаційні ресурси» [25, с. 3]. З урахуванням об'єкта нашого дослідження визначення цього автора, на нашу думку, недостатньо конкретне і не повною мірою відбиває специфіку інтелектуальної сфери діяльності навчальних закладів системи ППО як організації, зокрема не акцентує увагу на досягненні стратегічних цілей розвитку організації при максимальній ефективності функціонування [15].

Відомий англійський вчений Е. Брукінг, використовуючи термін «інтелектуальний капітал» для позначення нематеріальних ресурсів (активів) організації, пропонує підрозділити їх на ринкові активи, інтелектуальну власність як актив, людські активи й інфраструктурні активи (рис. 1.5).



*Рис. 1.5. Організаційна модель інтелектуального капіталу
(з урахуванням ідеї Є. Брукінга)*

Натомість автори навчального посібника «Керування інтелектуальним капіталом» В. Багов, Є. Селезньов і В. Ступаков під терміном «інтелектуальний капітал» розуміють «...позначення творчих можливостей організації зі створення та реалізації інтелектуальної й інноваційної продукції» [9, с. 4].

На думку цих авторів, інтелектуальний капітал організації представлено трьома складовими: кадровим капіталом, інтелектуальною власністю, маркетинговими активами (рис. 1.6).



Рис. 1.6. Організаційна модель інтелектуального капіталу
(з урахуванням ідей В. Багова, Є. Селезньова, В. Ступакова)

У поданні такої моделі, на нашу думку, зроблено акцент на створення інтелектуальної й інноваційної продукції, а не на ефективне функціонування організації в цілому й досягнення стратегічних цілей розвитку. Розглянуті організаційні моделі інтелектуального капіталу відрізняються одна від одної. Саме синтез існуючих моделей інтелектуального капіталу організації (кадровий капітал, інтелектуальна власність, маркетингові активи), а також певні їх доповнення дали змогу розробити *аналогічну модель для навчальних закладів системи ППО як соціально-педагогічної системи*, структурно-організаційними елементами якої є: інтелектуальна власність, науково-педагогічний потенціал, структурні активи; науково-методичне, інформаційно-навчальне, безпечне технологічне та екологічне забезпечення кадрового розвитку; маркетингові активи та комунікації.

На формування інтелектуального капіталу навчального закладу системи ППО впливають численні внутрішні та зовнішні фактори (кадрове, матеріально-технічне, фінансове й інформаційне забезпечення процесів взаємодії окремих категорій тощо). Специфічна сфера діяльності цих закладів має низку особливостей, які треба враховувати під час дослідження особливостей формування кадрового потенціалу як розв'язання педагогічної проблеми. Відповідно до закону України «Про наукову і науково-технічну

діяльність» інтелектуальна творча діяльність — це наукова діяльність, спрямована на одержання й використання нових знань, формами якої є:

- фундаментальні та прикладні наукові дослідження;
- науково-дослідні, технологічні, пошукові та проектно-пошукові, а також інші роботи, пов'язані з доведенням наукових і науково-технічних знань до стадії їх практичного використання.

Водночас науково-педагогічна діяльність — педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти III–IV рівнів акредитації, пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю [24]. Саме це на законодавчому рівні обґрунтовує педагогічну спрямованість розв'язання проблеми формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО. Найбільшу цінність для цих закладів становлять творчі науково-педагогічні працівники (професорсько-викладацький склад, аспіранти, здобувачі, докторанти та ін.), що приймають креативні рішення щодо розв'язання небажаних педагогічних ситуацій. Вони є творчим потенціалом й активом (структурним і маркетинговим), наявність якого визначає рівень його інтелектуального потенціалу через участь таких працівників у формуванні інтелектуальної власності навчального закладу.

Отже, дослідження формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як проблеми педагогічної науки і практики узгоджується із загальною метою їх розвитку як соціально-педагогічних систем, функціонування якої має забезпечити конкурентоспроможний професійний рівень діяльності професорсько-викладацького складу.

В процесі дослідження виявлено, що розвиток суспільно значущих відносин через ототожнення формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічної проблеми зумовив появу в науковому обігу таких понять, як «стратегічна мета спільної діяльності науково-педагогічних працівників», «особисті потреби науково-педагогічних працівників», «мотивація ефективної науково-педагогічної діяльності», «управління персоналом навчального закладу» тощо.

Запропоновано змістове наповнення поняття «функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника» як постійна (інваріантна) складова продуктивної професійної діяльності, ефективність якої забезпечено педагогічними засобами.

Узагальнено організаційно-педагогічні умови структурування науково-педагогічної діяльності працівників навчального закладу, зокрема: забезпечення структурно-функціональної єдності; оптимізація кадрового складу та структурних підрозділів; унормування інформаційних зв'язків; забезпечення багатоаспектності розвитку науково-педагогічних працівників та їх самоорганізації; додержання принципів системності та комплексності в реалізації професійних і посадових функцій тощо.

Уточнено поняття «кадровий потенціал навчального закладу системи ППО» як сукупність здатностей, реалізованих у професійних функціях його професорсько-викладацького складу в межах своїх власних повноважень, забезпечуючи ефективне функціонування закладу. Водночас, нами введено в науковий обіг поняття «ресурсний потенціал навчального закладу системи ППО» як здатність комплексу його людських і матеріальних ресурсів забезпечити досягнення стратегічної мети розвитку з урахуванням суспільно значущих освітніх цілей.

З'ясовано наявність організаційних моделей інтелектуального капіталу, синтез, певні доповнення та уточнення яких дали змогу визначити організаційні елементи такої моделі для навчальних закладів системи ППО як соціально-педагогічної системи.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічна проблема має міждисциплінарний і багатоаспектний характер. Саме це обумовлює необхідність у нашому дослідженні комплексного підходу до її розв'язання з урахуванням суспільно значущих чинників розвитку системи ППО та розвитку ідей філософії людиноцентризму.

1.3. Концептуальні підходи до реалізації ідеї тріумфу особистості у контексті її саморозвитку

Реалізація нової життєствердної парадигми розвитку людини неможлива без формування сучасного простору її соціокультурного буття, сповненого суперечностями та проблемами у контексті особистої самореалізації. Глобалізація, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі освіти та її радикальної модернізації. Освіта й освітня політика є сучасним викликом Україні, як і іншим державам, з багатьох причин. Брак і водночас «надлишок» освіти, її сила і безсилля у багатьох сферах суспільного життя, протиріччя між інтересами держави та особистості у способах і формах її здобуття, консервативність і потреба інноваційного розвитку, а також інші протиріччя вимагають значних зусиль для свого розв'язання.

Проте такий стан характерний не лише для України. Людство живе сьогодні в суспільствах з багатозначними ризиками і за умов невизначеності багатьох процесів і чинників. За таких обставин люди здебільшого у той чи інший спосіб навчаються жити так, щоб зуміти віднайти сферу самореалізації, яка була б найбільш корисною як для особистості, так і для усього суспільства. Професійна компетентність, культура здоров'я, накопичення духовного та інтелектуального капіталів, добробут — усе це стає орієнтирами розвитку особистості в умовах швидкоплинних змін і реалізації суспільно значущих стратегій, проектів, програм. Водночас інтереси особистості вимагають забезпечення її конституційних прав відповідно для фізичного, духовного та інтелектуального розвитку як у процесі професійної діяльності, так і в процесі здобуття освіти. Проте не завжди система освіти адекватно вирішує ці завдання — віднайти загальнозначущий знанневий інваріант на тлі означених змін. Окрім цього, абсолютизація універсалізму і фундаменталізму в освіті загрожує втратою вміння локально мислити.

За концепцією А. Хайєка, про ефективну інтеграцію особистісного знання відповідно до ситуації, в якій знаходиться індивід, інваріантне знання не завжди виявляється ситуаційно релевантним, і, навпаки, ситуаційне знання нерідко здобуває статус інваріантного. Надзвичайне ускладнення техносфери вимагає значного зростання обсягів виробництва наукової інформації, необхідної вже не тільки для розвитку, а й для утримання техносфери у безпечному стані. У цьому контексті технологічні зміни супроводжуються радикальними трансформаціями в соціальній структурі, відбуваються певні трансформації у свідомості кожної особистості, зумовлені соціокультурними перетвореннями [70].

Функціонування і розвиток освітньої сфери не можливо аналізувати, якщо не враховувати специфічність соціокультурних та історичних умов, що у переважній більшості й визначають особливості її розвитку. Загальновідомо, що кожен освітянин сприймає світ через призму власного професійного досвіду, певних соціокультурних і професійних стереотипів. Здобуття такого досвіду виходить саме на глобальну філософську проблематику, що відображає реалії сучасного світу як тріумфальної самореалізації особистості.

Актуалізація гуманістичних тенденцій розвитку особистості, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів, об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного і культурного життя перетворює гуманізм і філософську антропологію на новий тип світогляду — людиноцентризм. Як зазначає В. Кремень: «Поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту. Терміном «людино центризм» позначаються різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість — усе це є фрагменти постійно змінюваної картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту» [29; 44].

Природне поєднання філософії й антропології акцентує увагу на вивченні проблеми людини у всіх її сутнісних аспектах. Однак, із розширенням знань про людину з'являється потреба конкретизувати вчення про людину в контексті її розвитку (особистісної самореалізації) за допомогою рефлексії, що передбачає самовдосконалення й саморозкриття особистісних якостей, спрямованих на самоаналіз, саморозвиток і самоактуалізацію індивіда.

У контексті тріумфу особистості саме завдяки рефлексії є можливим розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини, кожного професіонала. З огляду на це актуалізується увага на тенденціях сучасного суспільного розвитку, зокрема тенденції «тріумфу особистості», окреслених Г. Драйденом і Дж. Вос у праці «Революція в освіті» [23].

Поняття «тріумф» походить від $\theta\rho\iota\alpha\upsilon\beta\omicron\varsigma$ (грец. «гімн Діоніну»). Грецьке слово було запозичено в латинь і згодом стало вживатися практично тільки як аналог латинського слова *triumphus*. Російське коріння дефініції «тріумф» сягає XVII ст. «Не відбуває тріумф той, що фортецю здобув», — писав у своїх віршах митрополит Феофан Прокопович [44]. Його змістове тлумачення запозичено з латині, а також із словника М. Фасмера [55]. Означене поняття має пряме і переносне значення (семантична властивість), а саме: пряме (історичне) — урочиста зустріч полководця-переможця і його війська в Стародавньому Римі — і переносне — видатний, блискучий успіх, перемога, урочистість (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Поняття «тріумф» у словниках (мовою оригіналу)

Змістове тлумачення	Джерело
1	2
Триумф – Триумфъ, торжество	Словник української мови: в 4-х т. / упоряд. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко. — К. : Вид-во Академії наук Укр. РСР, 1958. — 284 с.
Триумф – лат. [<i>triumphus</i>] – 1) в Древнем Риме – торжественный въезд полководца-победителя в столицу; 2) *торжество по случаю победы или блестящего успеха; 3) *блестящий успех	Редкий словарь иностранных слов [3]. Режим доступа: http://www.tangomango.ru/

Продовження таблиці 1.3

1	2
<p>Триумф – (от лат. <i>triumphus</i> – торжество, чествование) – англ. triumph; нем. Triumpf.</p> <p>1. В Древнем Риме – торжественный въезд полководца-победителя в столицу.</p> <p>2. Выдающийся, блестящий успех; победа, торжество</p>	<p>Социологический словарь [3]. Режим доступа : http://mirslouvrei.com/content_soc/triumf-2311.html</p>
<p>Триумф – 1. Торжественный въезд полководца-победителя и его войска в столицу (в Древнем Риме).</p> <p>2. Перен. Выдающийся, блестящий успех, победа; торжество</p>	<p>Общий толковый словарь русского языка (Значение слова «Триумф» по Ефремовой) [3]. Режим доступа : http://tolkslovar.ru/t5017.html</p>
<p>Триумф – (лат. <i>triumphus</i>) – в Др. Риме торжественное вступление в столицу полководца-победителя с войском (от Марсова поля на Капитолий). Устраивался по решению сената и являлся высшей наградой полководцу. В переносном смысле – блестящий успех, выдающаяся победа</p>	<p>Большой энциклопедический словарь [3]. http://mirslouvrei.com/content_bes/triumf-63441.html Исторический словарь [3]. http://mirslouvrei.com/content_his/triumf-8228.html</p>
<p>Триумф – победное торжество славы, торжественная встреча, триумфальные ворота, в честь победителей сооруженные</p>	<p>Толковый словарь В. Даля [3]. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_dal/triumf-40845.html</p>
<p>Триумф – Блестящий успех, торжество [Primo в Древнем Риме – торжественная встреча полководца, возвращающегося с победой]</p>	<p>Толковый словарь С. Ожегова [3]. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_oje/triumf-54171.html</p>
<p>Триумф – [лат. <i>triumphus</i>]</p> <p>1. Выдающийся, блестящий успех, победа, торжество. Т. русского балета. Т. артиста. Блистательный т. Полный т.</p> <p>2. В Древнем Риме: торжественная встреча полководца-победителя</p>	<p>Толковый словарь Кузнецова [3]. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_kuznec/triumf-105829.html</p>
<p>Триумф – (лат. <i>triumphus</i> от гр. <i>thriambos</i> – праздничное шествие в честь бога вина и веселья Вакха). В Древнем Риме – торжественная встреча полководца, возвращающегося после победы (ист.). Блестящий успех, торжество, доставляемое удачей, победой</p>	<p>Толковый словарь Д. Ушакова [3]. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_ushakov/triumf-140566.html</p>

Поняття «тріумф особистості» пов’язане як із самостійним поняттям «тріумф», так і з філософським розумінням проблеми *ідентичності особистості*. На нашу думку, витоки цього поняття тісно пов’язані з поняттям «ідентичність персональна» як наукового терміна, що визначено у філософському словнику як:

- тотожність «Я» (свідомості, розуму), сприйняття особою єдності своєї свідомості в різний час і в різних місцях;
- збереження постійної або тривалої єдності діяльності (індивідуальності, характеру) в процесі зміни діяльності або поведінки, що припускає: існування пам'яті; здатність ідентифікувати себе і ніколи не втрачати знання тощо.

Сутність проблеми ідентичності особистості (ідентичність персональна, або тотожність особи) може бути сформульована як дилема: особа має бути тотожна собі, інакше нічому буде утримувати воєдино її сприйняття і вчинки; особа не має бути тотожна собі, інакше неможливі її саморозвиток і реакція на реальність, що змінюється. Проблема персональної ідентичності у філософії історично є точкою перетину ряду центральних філософських проблем. Найпоширенішим варіантом постановки проблеми є питання про те, з чого складається ідентичність особи в часі або які її критерії [30].

Субстанціалістичним варіантом розв'язання проблеми в контексті тотожності особистості є її «Я» як субстанція, що зберігається незмінною, незважаючи на множинність досвіду і мінливість існування, і сходиться до аристотелівського поняття «первинної субстації», описаної терміном *категорія* як поняття конкретного індивідуума, здатного залишатися тотожним собі в процесі якісних змін. Поняття «категорія» (гр. *kategoria*) – висловлювання, звинувачення, ознака, а також граничне загальне фундаментальне поняття, що відбиває найсуттєвіші, найзакономірніші зв'язки і стосунки реальної дійсності і пізнання, що є формами і стійкими організуючими принципами процесу мислення, категорії відтворюють властивості і стосунки буття і пізнання в загальному і найбільш концентрованому вигляді [30].

У процесі диференціації напрямів дослідження особистості, що відбувався в першій половині XX ст., склався цілий ряд теорій особистості, зокрема: гештальтпсихологічна, психоаналітична, гуманістична,

біхевіористична, когнітивна. Серед означених теорій можна виділити три напрями, які майже не перетинаються, а саме:

- *Біогенетичний напрям* базується на тому, що природним є спадкове, яке первісно обумовлює всі особливості розвитку особистості (соціокультурні й ситуативні чинники лише накладають свій відбиток на його протікання).

- *Соціогенетичний напрям* знайшов своє втілення в теорії соціалізації (людина стає особистістю завдяки впливу соціальних умов життя), теорії навчання (розвиток особистості відбувається в процесі наuczіння, засвоєння суми знань), теорії ролей (характер поведінки особистості та її взаємин з іншими людьми залежить від системи соціальних ролей, які вона виконує).

- *Персонологічний (особистісно-центрований) напрям* – розвиток особистості відбувається за рахунок первісно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Цей напрям визначають як *гуманістичний*. Його суть полягає у відмові від маніпулятивного підходу і погляді на особистість як на найвищу соціальну цінність (соціальний капітал). Згідно з гуманістичним підходом, людина може виявити своєрідність і неповторність власного «Я» лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків.

Як самостійна проблема особистісна ідентичність обґрунтовується в творах Д. Локка і Д. Юма, що пов'язано з оформленням ліберально-індивідуалістичного умонастрою в європейській думці XVII–XVIII ст., а також з посиленням уваги до здатності особистості змінюватися. У зв'язку з формування механічної картини світу в процесі наукової революції XVII–XVIII ст. виникла потреба в постановці проблеми про те, якою мірою людина підпадає під дію механічних закономірностей. За умови виділення фізичної та психічної субстанцій, Декарт Локка вважав, що основою тотожності особистості є те, що позначається словом *cogito* (причина, центр самосвідомості, проста субстанція, активність якої зумовлюється зовнішніми подіями). В основі ідентичності особистості, на його думку, лежить

ототожнення її з мислячою субстанцією, що зумовило виникнення та подальше обговорення субстанціалістично-трансцендентального й емпірично-аналітичного напрямів [22].

Ідентичність особистості обумовлює те, що вона відповідальна за свої вчинки і може бути за це винагороджена або покарана. Сприйняття справедливості такого рішення ґрунтується на її свідомості (стає виправданням для її відповідальності). Ідея нашого «Я» є елементом нашої самосвідомості, що залежить від характеру особистості, для якої є важливим її репутація, слава, ім'я, її надбання, які здобуваються й підтримуються. Саме таке розуміння Д. Юма розташовує поняття «особистість» у ширший лінгвістичний і соціальний контексти. Для ідентичності особистості виявляються вирішальними тотожність її пам'яті і постійних рис вдачі, що дають змогу людині ставитися до думок і дій як до своїх власних. Сама по собі людина не здатна виявити свою персональну ідентичність, яка відкривається тільки за умови дієвої єдності з суспільством шляхом проявлення власного характеру й установок [66].

Самобутній варіант осмислення проблеми ідентичності особистості (ідентичність персональна) містять праці російських мислителів В. Зеньковського і Л. Карсавіна. Так, Л. Карсавін у межах учення про особистість обґрунтував уявлення про індивіда лише як в «атомі» особистого буття. В. Зеньковський зробив спробу обґрунтувати фундаментальність як самототожність свідомості особи, а саме: центральної точки її внутрішнього світу. У подальшому розвитку європейської філософії ідентичність особистості як персони була осмислена темпоральний та опосередкований феномен, формування якого задає контекстуальності його морального виміру. На цей процес вплинув Г. Гегель, який протиставив кантівському трансценденталізму ідею самосвідомості, що історично формується, і вказав на необхідність іншої свідомості як необов'язкову умову досягнення істинної самосвідомості [68].

Е. Гуссерль [22], М. Хайдеггер[56], М. Мерло-Понті [69], В. Дільтей [17] у своїх працях показали, що стосунки особистості, з часом радикально відрізняючись від природного часу речей, тісно з ним пов'язані, що проявляється в специфічній темпоральності людського життя, яке полягає стосовно елементів життя до її цілого (В. Дільтей). Як відмічає французька дослідниця Ф. Дастюр, вирішальним кроком М. Мерло-Понті є перетворення феноменології – уведення в обіг терміна «*das Dasein*» (далі – тема *Dasein*). Починаючи з 1923 р., спочатку в марбурзьких лекціях, а потім у праці «Буття і час» М. Хайдеггер поглиблює тему *Dasein*, яке не є свідомістю або суб'єктом, але володіє як буття у світі інтернаціональністю [57].

Поняття «*das Dasein*», що зосереджує увагу на бутті людини, стало одним із ключових у філософії М. Хайдеггера. У своїй праці «Буття і час» учений наголошує, що цим поняттям називається сутність, «якою ми самі завжди є» [29; 56]. Поставлені питання мають власне філософське значення, оскільки в тому, що називається у М. Хайдеггера поняттям «*das Dasein*», зосереджується задум фундаментальної онтології, а задум цей представляється таким же поворотним у філософії, яким був свого часу задум критичної метафізики І. Канта [30].

Будь-яка дія особистості в напрямі саморозвитку, на нашу думку, хоча і спрямована на досягнення визначеної мети – тріумфального досягнення, завжди націлена на його публічне проявлення – розкриття його ідентичності певним суспільно визнаним ідеалам. Ідентичність тріумфу особистості поставленим цілям завдяки реалізації технологій саморозвитку (персональній ідентичності) з урахуванням філософського спрямування змістового наповнення поняття «тріумф особистості» може бути артикульоване тільки в тимчасовому вимірі існування особистого «Я» і відповідної соціальної дії.

Соціальна діяльність особистості передбачає активне ставлення до світу, у процесі якого відбувається його перетворення на основі здобутого досвіду, перетворення внутрішнього світу людини, накопичення соціального капіталу, розвиток комунікацій як соціальної взаємодії, вдосконалення

соціальних умов і взаємин, розвиток самої людини як накопичення соціального капіталу. За П. Бурдьє [18], соціальний капітал є продуктом суспільного виробництва, матеріальних і тим самим класових практик, засобом досягнення групової солідарності. В такому розумінні соціальний капітал виступає не тільки як підґрунтям для одержання економічних зисків, а як прояво соціально-економічних умов та обставин, груповий ресурс тощо.

На думку Є. Бондаря [14], соціальний капітал має ознаки, навколо яких і нині точиться наукова дискусія, зумовлена різними методологічними підходами до їх дослідження й відсутністю консенсусу з питань віднесення соціальних явищ до цих ознак. Це унеможлиблює їх загальну класифікацію в межах соціально-філософського дискурсу, проте дає змогу виділити окремі з них, а саме: межі проявлення соціального капіталу й компоненти соціальної реальності, що є його носіями. Найпопулярніші форми проявлення соціального капіталу — це відтворення його в суспільних цінностях, які є, на нашу думку, орієнтирами і формувальними чинниками розвитку особистості в напрямі досягнення соціально визнаного її тріумфу.

Соціальна дія, як вихідне поняття будь-якої соціальної теорії, є основою будь-якої взаємодії, структурним компонентом діяльності. В освітній сфері вона трансформується в соціально-педагогічну взаємодію. У контексті розвитку цього напрямку, на нашу думку, продуктивною в науковому розумінні видається теорія соціальної дії сучасного німецького дослідника Ю. Хабермаса [54]. Основою соціального життя, на його думку, виступають: *професійна діяльність*, що має стратегічний характер і націлена на максимальну ефективність, та *управлінська діяльність*, в основі якої лежить комунікативна раціональність, прагнення до взаєморозуміння та узгодження поглядів, дискурсивної практики. Він вважає, що сучасне постіндустріальне суспільство сприяло зміщенню акцентів з економічної на інші сфери життєдіяльності, а зокрема, на культурну та комунікаційну практики, що і стало джерелом соціального розвитку.

За допомогою комунікативної практики можуть бути виявлені соціальні і політико-культурні зміни, що призвели до деформації цінностей особистості, а також визначено інструментарій особистого розвитку. Це питання про особистий авторитет (особисту думку, гідність, совість, внутрішню незалежність тощо), про духовний і душевний стани, про визнання прав окремої людини та ін. Така комунікативна діяльність може спонукати, з одного боку, до особового самовизначення (індивідуального ставлення до державних і гуманістичних просвітницьких проблем), з іншого боку – де до формування громадської думки, культурної політики, що відкриває найширші можливості для виявлення справжніх інтересів і потреб людини [54].

Необхідність інтегративної тенденції в розвитку науки про людину в контексті її соціального тріумфу безпосередньо впливає з положень про загальну комунікативну практику, професійний зв'язок, взаємодію в суспільстві, а також з вимог закону філософії про єдність і боротьбу протилежностей. Розуміння характеру управлінських процесів, зокрема самоуправління життєдіяльності і професійної діяльності особистості (самоменеджменту), сприяє осмисленню основних етапів її суспільного визнання, становлення, розвитку та досягнення тріумфу суспільного визнання. Під цим ми розуміємо стратегічне і повсякденне самоуправління людиною своїм життям, що забезпечує змістовне і гармонійне життя, ефективну реалізацію внутрішніх потенцій і досягнення життєвих цілей.

Диференціація наук, які вивчають людину, є закономірною і прогресивною тенденцією розвитку наукового знання. Вона відбувається з часів Арістотеля і є необхідною й неодмінною умовою поглибленого вивчення обраної частини цілого. Завдяки їй вичленовується все нове з нового боку розкриваються різноманітні прояви.

Концепція самоменеджменту, як реалізація поведінкового ресурсу, оснований на досягненні підвищення ефективності управлінської діяльності. Менеджмент проявляється як самоменеджмент одночасно у вигляді особистої тектології (саморозвитку індивіда) і у вигляді результативності його професійної

діяльності в специфічних умовах переваг самоорганізації. Самоменеджмент в освіті — це інструмент розв’язання одного з головних її завдань – створення умов розвитку творчої особистості, досягнення її тріумфу, визнання соціальної значущості.

Суть самоменеджменту як інструментарію полягає в досягненні особистістю тріумфу й визначає принципи, умови, концептуалізацію тощо. Так, принцип самоменеджменту, «перетинаючись» частково з принципами самоорганізації, визначає на концептуальному рівні сенс менеджменту в умовах самоорганізації людських чинників. За такого підходу основними формувальними чинниками досягнення особистістю тріумфу є *самопізнання* (пізнання саме себе, свого місця і своєї ролі); *самоорганізація* (організація життєдіяльності); *самовиховання* (формування пріоритетних особистих якостей); *саморегуляція* (підтримка внутрішньої рівноваги); *контроль* (оцінювання і коригування діяльності); *самоосвіта* (підвищення якості життєдіяльності), а також постановка цілей, планування особистого часу, інформаційний пошук, раціоналізація мислення, спілкування тощо.

Важливим етапом досягнення особистістю тріумфального статусу є об’єктивність зовнішнього оцінювання та самооцінювання результативності власних дій. *Самооцінка особистості* – результат оцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, враховуючи результати оцінювання своєї особи іншими людьми та наявну систему цінностей. Під впливом оцінки оточуючих у особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих форм своєї активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань.

З кожним роком збільшуються потреби суспільства у результатах наукових досліджень, що спричинило стрімке зростання обсягів асигнувань на науку та кількості вчених. На жаль, існує проблема і в інтелектуальному рівні тих, хто виступає експертом якості діяльності наукової сфери. Не мають достатнього рівня розвитку наукові середовища суспільних наук. Відсутні механізми, критерії оцінювання якості наукових праць, зокрема експертні оцінки. За таких умов

важливим є визначення стратегій розвитку системи вищої освіти з урахуванням потреб як споживачів освітніх послуг (студентів, слухачів), так і тих, хто їх надає (наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників).

Відображення норм та оцінок, наявних у суспільстві та в міжособистісних стосунках є самооцінкою особистості. Вона пов'язана з однією з центральних потреб особистості – потребою в самоствердженні, з її прагненням знайти своє місце в житті, ствердити себе як члена суспільства в очах оточуючих і у власних очах, досягти тріумфу в обраній сфері діяльності. На основі неадекватно завищеної самооцінки у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної спільної діяльності. Занадто висока або занадто низька самооцінка порушують процес саморегуляції, спотворюють об'єктивність самоконтролю. Особливо помітно це виявляється в спілкуванні, коли особи із завищеною та заниженою самооцінкою виступають причиною конфліктів, унеможливають власний розвиток і не прагнуть до соціального визнання власної значущості.

На нашу думку, концептуальні підходи до реалізації ідеї тріумфу особистості через само менеджмент мають міждисциплінарний характер, що забезпечує загально світоглядну психолого-педагогічну, технологічну складову динамічного саморозвитку особистості. Концептуальне розуміння самоменеджменту як інструментарію досягнення особистістю тріумфу сприяє вибудові сполучної ланки між державою і громадянином, суспільством та особистістю, окремою людиною і людством, накладає на кожного з нас соціальну відповідальність бути представником держави, що претендує на упорядкування і розвиток соціуму, підвищення рівня й якості життя людей, збереження життя на землі. Сьогодні доля всіх кардинальних реформ у системі вищої освіти значною мірою залежить від сформованості в освітян потреби досягнення тріумфального визнання значущості та результативності власної професійної діяльності завдяки реалізації власного тріумфу особистості.

Висновки до першого розділу

Дослідження формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як проблеми педагогічної науки і практики узгоджується із загальною метою їх розвитку як соціально-педагогічних систем, функціонування якої має забезпечити конкурентоспроможний професійний рівень діяльності професорсько-викладацького складу.

В процесі дослідження виявлено, що розвиток суспільно значущих відносин через ототожнення формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО як педагогічної проблеми зумовив появу в науковому обігу таких понять, як «стратегічна мета спільної діяльності науково-педагогічних працівників», «особисті потреби науково-педагогічних працівників», «мотивація ефективної науково-педагогічної діяльності», «управління персоналом навчального закладу» тощо.

Запропоновано змістове наповнення поняття «функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника» як постійна (інваріантна) складова продуктивної професійної діяльності, ефективність якої забезпечено педагогічними засобами.

Узагальнено організаційно-педагогічні умови структурування науково-педагогічної діяльності працівників навчального закладу, зокрема: забезпечення структурно-функціональної єдності; оптимізація кадрового складу та структурних підрозділів; унормування інформаційних зв'язків; забезпечення багатоаспектності розвитку науково-педагогічних працівників та їх самоорганізації; додержання принципів системності та комплексності в реалізації професійних і посадових функцій тощо.

Уточнено поняття «кадровий потенціал навчального закладу системи ППО» як сукупність здатностей, реалізованих у професійних функціях його професорсько-викладацького складу в межах своїх власних повноважень, забезпечуючи ефективне функціонування закладу. Водночас, нами введено в науковий обіг поняття «ресурсний потенціал навчального закладу системи ППО»

як здатність комплексу його людських і матеріальних ресурсів забезпечити досягнення стратегічної мети розвитку з урахуванням суспільно значущих освітніх цілей.

З'ясовано наявність організаційних моделей інтелектуального капіталу, синтез, певні доповнення та уточнення яких дали змогу визначити організаційні елементи такої моделі для навчальних закладів системи ППО як соціально-педагогічної системи.

Визначення концептуальних підходів до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства є принципово важливим для розуміння наукового і практичного аспектів формування кадрового потенціалу системи ППО, зокрема визначення його ролі та місця у розв'язанні суспільно значущих проблем. Нами виявлено специфічні особливості, властиві кожній освітній системі та кожному соціальному середовищу накопичення знань як один із концептуальних підходів до кадрового забезпечення таких систем, зокрема: наявність системи з специфічними структурними елементами (організаційними структурами) і визначеність підходів, розроблення яких гарантує монополію діяльності та виключає наявність конкурентної системи.

На нашу думку, концептуальні підходи до реалізації ідеї тріумфу особистості через самоменеджмент мають міждисциплінарний характер, що забезпечує загально світоглядну психолого-педагогічну, технологічну складову динамічного саморозвитку особистості. Концептуальне розуміння самоменеджменту як інструментарію досягнення особистістю тріумфу сприяє вибудові сполучної ланки між державою і громадянином, суспільством та особистістю, окремою людиною і людством, накладає на кожного з нас соціальну відповідальність бути представником держави, що претендує на упорядкування і розвиток соціуму, підвищення рівня й якості життя людей, збереження життя на землі. Сьогодні доля всіх кардинальних реформ у системі вищої освіти значною мірою залежить від сформованості в освітян потреби досягнення тріумфального визнання значущості та результативності власної професійної діяльності завдяки реалізації власного тріумфу особистості.

Література до першого розділу

1. Абалкин Л. И. Диалектика социалистической экономики / Л. И. Абалкин. — М., 1987. — 351 с.
2. Агарков О. А. Интеллектуальный капитал державного управління України: структура і перспективи розвитку / О. А. Агарков // Грані. — 2004. — № 2. — С. 106–112.
3. Алле М. Условия эффективности в экономике / М. Алле ; пер. с франц. Л. Б. Азимова, А. Б. Белянина, И. А. Егорова, Н. М. Калмыковой. — М. : Науч.-изд. центр «Наука для общества», 1998. — 304 с.
4. Андреев С. В. Кадровый потенциал и проблемы занятости в условиях перехода России к рыночным отношениям / С. В. Андреев, — М. : Изд-во ин-та социологии. — 274 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 367 с.
6. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. — М. : Экономика, 1989. — 519 с.
7. Антонюк В. Кадри для інноваційної діяльності в Україні / В. Антонюк // Україна : аспекти праці. — 2007. — № 5. — С. 42–47.
8. Афанасьев В. Я. Введение в государственное управление / В. Я. Афанасьев, И. К. Корнев. — М. : Финстатинформ, 1998. — 318 с.
9. Багов В. П. Управление интеллектуальным капиталом: учеб. пособие / В. П. Багов, Е. Н. Селезнёв, В. С. Ступаков. — М. : ИД «Камерон», 2006. — 248 с.
10. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
11. Биков В. Ю. Моделі системи освіти і освітнього середовища: у 3-х ч. / В. Ю. Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. ; за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО,

О. Г. Романовського. — Х. : НТУ «ХП», 2011. — Вип. 27(31), ч. 1. — С. 39–47.

12. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.

13. Большой Советский энциклопедический словарь: в 2-х т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1987. — Т. 2. — С. 382.

14. Бондарь Е. А. Социальный капитал в западном социокультурном контексте [электронный ресурс] / Е. А. Бондарь. — Режим доступа : <http://teoria-practica.ru/-1-2012/philosophy/bondar.pdf>

15. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Э. Брукинг. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.

16. Брэддик У. Менеджмент в организации / У. Брэддик. — М. : ИНФРА-М., 1997. — 344 с.

17. Будаев А. А. Философия истории Вильгельма Дильтея: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / А. А. Будаев. — Санкт-Петербург, 2002. — 198 с.

18. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые ; пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. — М. : Socio-Logos, 1993. — 261 с.

19. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. — М. : Прогресс, 1990. — 140 с.

20. Власюк О. С. Стратегії розвитку України: теорія і практика / за ред. О. С. Власюка. — К. : НІСД, 2002. — 864 с.

21. Гіденс Е. Соціологія / Е. Гіденс ; пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник. — К. : Основи, 1999. — 726 с.

22. Гуссерль Э. Картезианские размышления = Cartesianische meditationen / Э. Гуссерль ; пер. с нем. Д. В. Складнева. — СПб. : Наука : Ювента, 1998. — 315 с.

23. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. — Рівне : Волинські обереги, 2012. — 192 с.

24. Драйден Г. Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. с англ. — М. : ПАРВИНЭ, 2003. — 671 с.
25. Иванцов В. А. Интеллектуальный потенциал, факторы его использования : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01 / В. А. Иванцов. — Казань, 2003. — 279 с.
26. Иноземцев В. Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире / В. Иноземцев // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология ; под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Academia, 1999. — С. 3–67.
27. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом: учебник / А. Я. Кибанов. — М. : ИНФРА-М, 2004. — 304 с.
28. Кремень В. Г. Интеллектуальна еліта в контексті людиноцентризму / В. Г. Кремень // Еліта, обдарованість, людиноцентризм: матеріали міжнар. наук. конф. — К. : НАПН України, 2010. — С. 4–8.
29. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 575 с.
30. Кузнецов В. Г. Философия: учение о бытии, познании и ценностях человеческого существования: учеб. для вузов / В. Г. Кузнецов, И. Д. Кузнецова, В. В. Миронов, К. Х. Момджян. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 518 с.
31. Лопатин В. А. Русский толковый словарь / В. А. Лопатин, Л. Е. Лопатина. — 7-е изд. испр. и доп. — М. : Рус. яз., 2001. — 876 с.
32. Лопикин П. А. Становлення кадрового менеджменту / П. А. Лопикин. — М. : Росток, 2001. — 163 с.
33. Лукашевич В. В. Управление персоналом: учеб. пособие / В. В. Лукашевич. — М. : ЮНИТИ, 2006. — 255 с.
34. Лукичев Г. А. Современные процессы развития высшего образования: сб. докладов / Г. А. Лукичев. — М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2003. — 90 с.
35. Малиновский А. А. Механизмы формирования целостности систем / А. А. Малиновский // Системные исследования. — М., 1973. — С. 52–62.

36. Марчин В. О. Інноваційний потенціал організації / В. О. Марчин // Фінанси України. — 2001. — № 6. — С. 61–66.
37. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер с англ. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
38. Мельник Л. Г. Экономика информации и информационных систем: учеб. пособие / Л. Г. Мельник, С. Н. Ильяшенко, В. А. Касьяненко. — Сумы, 2004. — 400 с.
39. Менеджмент человеческих ресурсов: обзор, информация / сост. В. И. Яровой ; под ред. Г. В. Щёкина. — К. : МАУП, 1995. — С. 3–20. — (Библиотека журнала «Управляющий персоналом: мировой опыт»).
40. Оганесян И. А. Управление персоналом организации: учеб. пособие / И. А. Оганесян. — Минск : Амалфея, 2002. — 255 с.
41. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук ; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд. доп. — М. : Азбуковник, 1999. — 907 с.
42. Проблемы управления трудовыми ресурсами на современном этапе: межвуз. сб. / Санкт-Петербург. ун-т экономики и финансов ; редкол. Э. Р. Саруханов. — СПб., 1992. — 174 с.
43. Продуктивні сили економічних районів України / Б. М. Данилишин, Л. Г. Чернюк, О. В. Горська [та ін.]. — К. : НІЧЛАВА, 2000. — 520 с.
44. Прокопович Ф. Філософські твори. Вірші [електронний ресурс] / Ф. Прокопович. — Режим доступу : <http://litopys.org.ua/procop/proc311.htm>
45. Садовский В. Н. Основы общей теории систем / В. Н. Садовский. — М. : Дело ЛТД, 1994. — 204 с.
46. Стеценко Т. О. Аналіз регіональної економіки: навч. посіб. / Т. О. Стеценко. — К. : КНЕУ, 2002. — 116 с.
47. Тейлор Ф. У. Научная организация труда / Ф. У. Тейлор. — М. : Транспечать, 1925. — 276 с.

48. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. — М. : Контроллинг, 1991. — 104 с.
49. Терон І. В. Інтелектуальний капітал як основне джерело багатства в постіндустріальному суспільстві / І. В. Терон // Формування ринкових відносин в Україні. — 2007. — № 7. — С. 90–94.
50. Туроу Л. Будущее капитализма: как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир [электронный ресурс] / Л. Туроу ; пер. с англ. А. И. Федорова, Lester C. Thurow Thr Future of Capitalism, 1996. — Режим доступа :<http://www.netda.ru/belka/texty/thurow/>
51. Управление персоналом организации / под ред. А. Я. Кибанова. — 3-е изд., доп. и перераб. — М., 2007. — 640 с.
52. Усоскин В. М. Современный кадровый менеджмент / В. М. Усоскин. — М. : Лига, 1999. — 310 с.
53. Уэйн Дж. П. Обучение и развитие персонала: лучшие примеры в мировой практике [электронный ресурс] / Дж. П. Уэйн. — Режим доступа : [www.expo.trainings.ru // conference // archive](http://www.expo.trainings.ru//conference//archive)
54. Фарман Т. Социально-культурные проекты Юргена Хабермаса [электронный ресурс] / Т. Фарман, 2004. — Режим доступа : http://sbiblio.com/biblio/archive/farman_socialno/02.aspx
55. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер: в 4-х т. ; пер. с нем. Russisches etymologisches Wörterbuch ; пер. и допол. О. Н. Трубочёва. — 4-е изд., стереотип. — М. : Астрель, 2004. — Т. 4. — 860 с.
56. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер // сост., пер. с нем. и ком. В. В. Бибихина. — М. : Республика, 1993. — 447 с.
57. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие. — М., 1993. — С. 197–202.
58. Чернышова Е. Р. Образовательный капитал как залог профессионального триумфа личности / Е. Р. Чернышова // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2014. — № 10. — С. 15–20.

59. Czernyszowa E. Kapitał intelektualny a edukacyjny poddyplomowego kształcenia pedagogicznego: jego fenomen i podstawy koncepcyjne / E. Czernyszowa // ScienceRise. — 2014. — № 5/1(5). — S. 66–69.

60. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації українського суспільства / Є. Р. Чернишова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 2(15) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 150–159.

61. Чернышова Е. Р. Образовательный капитал как залог профессионального триумфа личности / Е. Р. Чернышова // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2014. — № 10. — С. 15–20.

62. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти : монографія : наук. вид / Є. Р. Чернишова. — К. : Пед. думка, 2012. — 472 с.

63. Чернишова Є. Р. Формування та розвиток кадрового потенціалу післядипломної освіти: тези до Міжнар. конф. [електронний ресурс] / Є. Р. Чернишова. — Режим доступу : <http://www.icae2011.org/files/295.pdf>

64. Чернышова Е. Р. Трансформация процессов социализации личности и кадровый потенциал высшего образования / Е. Р. Чернышова // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2012. — № 1 — С. 29–33.

65. Чернишова Є. Р. Концептуальні підходи до реалізації ідеї триумфу особистості у контексті її саморозвитку / Є. Р. Чернишова // Вища школа. — К., 2013. — С. 78–89.

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

67. Щёкин Г. В. Основы кадрового менеджмента: учебник / Г. В. Щёкин. — 5-е изд., стереотип. — К. : МАУП, 2004. — 280 с.

68. Dasture F. Monde, chair, vision // Maurice Merleau-Ponty, le psychique et le corporel. — Paris, 1988. — P. 342.

69. Karsavinas Levas. *Tai tu mane kvieti. Sonetai ir tercinos.* — Vilnius : Daigai, 2002. — 163 c.

70. Lutz D. Schmadel, *International Astronomical Union Dictionary of Minor Planet Names.* – 5-th Edition. — Berlin Heidelberg New-York : Springer-Verlag, 2003. — 992 c.

71. Merleau-Ponty M. *Visible et Invisible.* — Paris, 1964. — P. 253.

72. *Perspectives on national sovereignty and information technology in the 21st century.* — Kuala Lumpur : Institute of Diplomacy and Foreign Relations, 2000. — 38 p.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: КООРДИНАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

У другому розділі здійснено аналіз теоретичного забезпечення координації як функції управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти; визначено концептуальні підходи до координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти; розкрито зміст концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, висвітлено технології її впровадження в діяльності Науково-методичного центру ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

2.1. Концептуальні підходи до координації як функції управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти

В еру глобалізації відбувається активне формування глобального освітнього простору, діяльність освітніх інституцій набуває інтернаціоналізованого та інноваційного характеру. Стверджуючи, що освіта знаходиться в самому центрі цивілізаційних змін, виступаючи і суб'єктом, і об'єктом цивілізаційних трансформацій, учені зауважують, що, з одного боку, вона є складовою кризових явищ і викликів, а з іншого – стає трансформаційним агентом, носієм змін і викликів, продукує нову реальність, нові соціальні стосунки, виступає механізмом формування й відтворення людського потенціалу, його життєдіяльності [45; 46].

Післядипломна освіта – це галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти шляхом підвищення

кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва [15, с. 682].

Законом України «Про вищу освіту» (ст. 60) визначено: «Післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [19].

Відповідно до принципу конкретно-історичного підходу еволюція системи післядипломної освіти педагогічних працівників здійснювалася поступово, як реакція на потреби суспільства. Цьому питанню було присвячено низку ґрунтовних наукових досліджень. Аналізу історії розвитку системи післядипломної педагогічної освіти (далі — ППО), організації науково-методичної роботи (далі — НМР) на курсах підвищення кваліфікації під час докурсового, курсового, міжкурсівного навчання присвячено фундаментальні наукові праці, а саме: С. Крисюка (у період 1917–1995 років) [32], П. Худоминського (у період 1917–1981 років) [64], В. Маслова [39]. Так, у дисертаційній праці «Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.)» дослідником С. Крисюком уперше комплексно, у широких хронологічних межах проаналізовано процес розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні як окремої підсистеми неперервної освіти, виявлено й охарактеризовано провідні тенденції, національну специфіку, обґрунтовано періоди розвитку такої освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1920 рр., 1921–1931 рр., 1931–1985 рр., 1985–1991 рр., з 1991 р.), розроблено концептуальні положення, перспективні шляхи її реформування. Це дослідження відкриває практично новий напрям в українській історико-педагогічній науці, оскільки розкриває генезис післядипломної освіти педагогічних працівників як цілісної розвивальної освіти, який відбувався шляхом ускладнення морфології (цілей; змісту; організаційних форм, методів роботи; умов, що забезпечують

функціонування й результати); зовнішніх і внутрішніх зв'язків елементів і руху до цілісності та єдності. У процесуальному аспекті післядипломна освіта сприймається як соціальна діяльність, орієнтована на розвиток педагога як особистості та професіонала. З урахуванням запропонованої періодизації розвитку ППО зазначимо, що в контексті нашого дослідження нас цікавить аналіз розвитку не стільки самої системи ППО, скільки науково-методичної роботи як складової єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників, як структурної ланки післядипломної педагогічної освіти. Як зауважив С. Крисюк, осмислення процесу розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка розглядається як основна умова безперервного зростання професійної майстерності педагогів, створює передумови для вдосконалення механізму його управління [32]. Саме тому велику увагу ми приділили дослідженням, які дають змогу на рівні теоретичного узагальнення у поєднанні з проведеним нами дослідженням систематизувати отримані результати, визначивши цілісну систему впливу на науково-методичну діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти. Із цією метою здійснено аналіз існуючих у педагогічній теорії наукових поглядів на сутність ключових понять досліджуваної проблеми, інтерпретацію підходів до координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз етапів становлення та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, еволюції змісту та форм організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками показав, що наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ ст. розпочався процес розроблення теоретичних основ діяльності структурних підрозділів районних відділів народної освіти, які виконували функції підвищення кваліфікації педагогічних кадрів при відсутності фундаментальних наукових основ. О. Капченко у дисертаційному дослідженні зазначає, що у 60-ті роки через тенденційну уніфікацію змісту та методів підвищення кваліфікації у діяльності відділів освіти було введено посади громадського методиста

районного, міського й обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти Української РСР, створено педагогічні кабінети на громадських засадах, школи передового досвіду, затверджено положення про обласний (міський) інститут удосконалення кваліфікації вчителів, визначено функції та завдання районного (міського) методичного кабінету, у областях та районах Української РСР запроваджено практику вивчення та аналізу стану методичної роботи, акцентовано увагу на посиленні самоосвітньої роботи вчителів [24].

Створення методичних кабінетів на початку 1970-х років сприяло змінам у підходах до науково-методичної роботи на регіональному рівні – методичні кабінети стали центром методичної роботи в районі, підвищилися науковий і творчий рівні методичної роботи з учителями, посилилися взаємозв'язки та взаємодія всіх структурних підрозділів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, тобто визначилися роль та місце районного методичного кабінету в системі неперервної професійної педагогічної освіти [18; 24].

Як зазначав П. Худоминський, «зміцненню системи підвищення кваліфікації у 70-х сприяла і її тісна взаємодія з системою педагогічної освіти. При цьому між вузами та інститутами удосконалення спостерігався певний «розподіл праці»: вузи брали на себе, насамперед, підвищення кваліфікації вчителів з теорії предмета, який вчителі викладали» [64]. У цей період важливою щодо змісту науково-методичної діяльності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів була також його диференціація з урахуванням рівня підготовки педагогічних кадрів, стажу, інтересів та потреб. Здійсненню диференційованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сприяло введення атестації вчителів загальноосвітніх шкіл, яка стала обов'язковою. Як зауважував І. Тонконогий, «однією з необхідних умов подальшого удосконалення курсів підвищення кваліфікації вчителів є облік рівня їхньої підготовки та індивідуальних інтересів, диференційованість на цій основі змісту, форм та методів підвищення

кваліфікації. Без цього неможливо здійснити неперервність, систематичність та наступність підвищення кваліфікації» [63]. Диференціація змісту, форм та методів підвищення кваліфікації вчителів на курсах сприяє здійсненню тісного взаємозв'язку між різними ланками процесу підвищення кваліфікації, активізації методів в умовах курсової системи, стимулюванню творчих пошуків учителів.

У 1960–1970-ті роки удосконалювався не тільки зміст підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а й організаційні форми та методи роботи з учителями, що сприяло забезпеченню неперервності процесу підвищення кваліфікації. Зріс інтерес до самоосвіти як найважливішої форми підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів. Структура методичної роботи, яка склалася на більш ранніх етапах (районні, міжшкільні та шкільні методоб'єднання), залишилася практично незмінною. Основна увага приділялася змісту методичної роботи. Подальший розвиток мав напрям щодо шкіл передового педагогічного досвіду. Важливий крок зроблено у напрямі роботи з молодими педагогічними кадрами. У цей період також поширеною формою підвищення кваліфікації стали виїзні курси. У середині 1970-х років Центральний Український інститут удосконалення вчителів втілює очно-заочну форму навчання, яка передбачає докурсовий період підвищення кваліфікації працівників освіти. Як зауважують дослідники, докурсовий період має певну значущість як у створенні позитивного ставлення до навчання, так і в оптимізації майбутнього навчального процесу. Науковці звертають увагу на те, що післякурсва підготовка великою мірою ґрунтується на активній самоосвітній діяльності. Також визначено, що практика інститутів удосконалення вчителів як один із важливих принципів їх роботи виокремила взаємозв'язок змісту курсової підготовки з докурсовою та післякурсовою роботою з підвищення кваліфікації вчителів [53].

Активніше питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів досліджувалося з середини 1970-х років. Науковець А. Даринський наголошував, що провідним завданням інститутів удосконалення вчителів є

здійснення курсової перепідготовки всіх педагогічних кадрів, а також організація поточної роботи з підвищення їх професійної підготовки. Звертаючи увагу на те, що поточна робота з підвищення кваліфікації організується районним та міським методичними кабінетами та діючими при них районними й міжшкільними методичними об'єднаннями, автор зазначає, що безпосередньо в школах методична робота організується та проводиться шкільними методичними об'єднаннями й предметними комісіями. Розвиваються народні університети для вчителів, що організовуються при педагогічних навчальних закладах, державних університетах, органах народної освіти, будинках учителів. Уся ця мережа закладів забезпечує неперервне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на періодичних курсах та під час міжкурсового періоду [32].

Зважаючи на те, що до середини 1970-х років проблеми підвищення кваліфікації кадрів як особливої підсистеми освіти дорослих у соціально-педагогічному, психолого-педагогічному, дидактичному аспектах не розроблялися, до числа найбільш значущих результатів досліджень на тому етапі можна віднести:

- виявлення професіографічних вимог до різних категорій учителів, вихователів і керівників сфери освітніх установ, розробку принципів побудови професіограм для всіх категорій педагогічних та управлінських кадрів сфери освіти;
- визначення загальноосвітніх, загальнокультурних та професійних потреб педагогічних кадрів у підвищенні кваліфікації;
- створення об'єктивної діагностики професійної компетентності на різних етапах діяльності педагогів і керівників освітніх установ;
- розробку теоретичних принципів моделювання змісту освіти педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації, на основі яких було створено декілька «поколінь» блочно-модульних навчально-тематичних планів та програм підвищення кваліфікації відповідно до реальних соціальних та особистісних потреб педагогів і керівників;

- виявлення дидактичних особливостей процесу навчання педагогічних та управлінських кадрів у системі підвищення кваліфікації;
- розробку основних стратегічних напрямів удосконалення важливої підсистеми безперервної освіти дорослих [52].

У 70-х роках ХХ ст. організація факультетів підвищення кваліфікації (далі — ФПК) при педагогічних інститутах та університетах дала змогу на вищому науково-теоретичному рівні вести роботу з керівними кадрами загальноосвітніх шкіл та органів народної освіти. Проте виявляються певні труднощі у діяльності факультетів підвищення кваліфікації, які організовувалися у той період. Основною причиною вважається недостатня координація між місцевими органами народної освіти, інститутами підвищення кваліфікації та факультетами підвищення кваліфікації педагогічних інститутів та університетів. П. Худоминський звернув увагу на те, що «тільки чітка координація усіх ланок може забезпечити неперервність та цілісність процесу підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти протягом усього п'ятирічного циклу, а тим більше декількох послідовних циклів» [64].

На розвиток науково-методичної діяльності закладів ППО в цей період також вплинуло запровадження комп'ютерних технологій. Учителі почали освоювати комп'ютерну грамоту. З початком комп'ютеризації науково-методична робота значною мірою отримала поштовх у всіх сферах діяльності.

В історії післядипломної освіти більша увага приділялася професійному зростанню педагога, ніж управлінню системою післядипломної освіти. Є. Тонконога зауважує, що «у більшості праць, які присвячено школі, що надруковано до середини 70-х років ХХ ст., діяльність директора школи аналізувалася здебільшого в оперативно-функціональному аспекті і не розглядалася з позиції теорії управління, не вивчалися питання підвищення його кваліфікації, недостатньо повно досліджувалася особистість керівника» [62].

Висвітлення історії піднятої проблеми міститься в ряді наукових праць та дисертаційних досліджень, матеріали яких використано в процесі опрацювання літературних джерел. Зокрема, виокремлено 60–70-ті, 80–90-ті роки ХХ ст., коли, на думку дослідників Є. Березняка, В. Бондаря, І. Жерносека, С. Крисюка, М. Красовицького, В. Маслова, В. Пуцова, відбулося зближення системи підвищення кваліфікації з системою підготовки педагогічних і керівних кадрів освіти в Україні.

Водночас встановлено, що система підвищення кваліфікації розвивалася екстенсивно, зокрема, переважали практичні дії: створювалися нові інститути, факультети підвищення кваліфікації, методичні кабінети, центри тощо, але зміст їх навчальної діяльності залишався репродуктивним, вузько професійним, застосовувалися одноманітні форми організації навчання слухачів, належним чином не упорядковувалася нормативно-правова основа підвищення кваліфікації. Зрештою, піднята проблема виявилась актуальною і вимагала проведення подальших науково-теоретичних розробок у галузі післядипломної педагогічної освіти, зокрема науково-методичної діяльності вчителів як основи їхнього професійного розвитку. Таким чином, у цей період відбулося формування важливих структурних та функціональних компонентів системи підвищення кваліфікації, об'єднання їх у єдине ціле, що значною мірою вплинуло на діяльність закладів післядипломної освіти. Поєднання зусиль установ підвищення кваліфікації, педагогічних інститутів та університетів посилило роль наукової складової у підвищенні професіоналізму вчителів та керівників закладів освіти. Методична робота розвивалася у таких напрямках: диференціація навчання, поширення передового педагогічного досвіду, розвиток самоосвіти, освоєння комп'ютерної грамоти.

Доцільно також зазначити, що на діяльність установ підвищення кваліфікації у цей період вплинув новий підхід до оцінки ефективності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. За визначенням Г. Зєвіної, перший підхід припускав оцінку ефективності системи, виходячи з

формальних показників її функціонування: виконання планів курсової підготовки; охоплення слухачів різними формами підвищення кваліфікації; відвідування занять; виконання навчально-тематичних планів тощо. Сутність другого підходу до вивчення ефективності системи удосконалення вчителів полягає в аналізі тих змін, що відбулися у рівні кваліфікації слухачів за певний період часу. У цьому підході основними критеріями ефективності підвищення кваліфікації є рівень навчально-виховного процесу у школі, якість знань, умінь та навичок учнів, їхня культура тощо [21, с. 36]. Науковці наголошують на тому, що важливим у перепідготовці кадрів у цей час є взаємозв'язок між методистами інститутів та вчителями, зауважують про необхідність неперервного підвищення кваліфікації самих методистів інституту, звертають увагу на значущість інститутів удосконалення вчителів, які «не без підстави називають сполучною ланкою між педагогічною наукою та шкільною практикою» [21; 32]. З метою оптимізації перепідготовки кадрів дослідники пропонують цілісну систему поетапного вирощування творчого вчителя – починаючи з періоду його стажування у школі після закінчення педагогічного інституту і до досягнення ним рівня майстра педагогічної праці. Мається на увазі створення методики шефства та наставництва, організації шкіл передового досвіду у кожному районі, шкіл педагогічної майстерності, широкого залучення вчителів до науково-дослідної, експериментальної роботи, підготовки до видання збірок методичних праць майстрів та ветеранів педагогічної праці. Як бачимо, такий підхід створив вектори розвитку науково-методичної діяльності інститутів удосконалення вчителів, де не тільки розвивається методична робота, а й наукова діяльність стала провідною у роботі.

У 80-х роках минулого століття на базі системи неперервного підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів зародився новий освітній феномен – післядипломна освіта педагогічних кадрів, яка розвивається й набуває ознак системи в межах неперервної педагогічної освіти. Ряд науковців

(В. Бондар, В. Луговий, О. Мороз, Р. Хмельюк та ін.) визначає її як органічну складову системи неперервної педагогічної освіти [7; 64].

Помітного розвитку набувають проблеми післядипломної освіти педагогічних кадрів на основі традиційних підходів, запозичених переважно з педагогіки вищої та середньої школи. Істотно вплинуло на активізацію наукових досліджень проблем післядипломної освіти відкриття в Центральному інституті удосконалення вчителів кафедр, аспірантури, докторантури, пізніше в обласних інститутах післядипломної освіти – кафедр.

У 80-х роках з'являється низка праць (В. Бондар, І. Жерносек, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Маслов), у яких розкриваються окремі проблемні питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників [7; 32; 53]. Розроблено системно-комплексні плани неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів. У колективній монографії «Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» (1992 р.) науковцями теоретично осмислено процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [51]. Уперше науково обґрунтовано зміст та організаційні форми підготовки директорів шкіл, резерву керівних кадрів (В. Бондар, В. Маслов) [7]. Проте, як зазначають дослідники, у 80-х роках минулого століття мало враховувався особистісний фактор людини. Як зазначає А. Кузьмінський, за умови професійно-кваліфікаційного підходу післядипломна освіта розглядається як постійне, неперервне професійне удосконалення, але не враховується особистісна гуманістична сутність фахівця [34].

У середині 1980-х років в Україні сформувалася стабільна державна система післядипломної педагогічної освіти, якою було охоплено всі категорії педагогічних працівників. Підвищення кваліфікації організовувалося як неперервний процес, основними компонентами якого була курсова підготовка, міжкурсова методична робота, самоосвіта, між якими встановлювався органічний взаємозв'язок. Провідними формами методичної роботи в міжкурсовий період були семінари, семінари-практикуми, методичні

об'єднання, школи передового педагогічного досвіду, творчі групи, конференції, педагогічні читання, університети науково-педагогічних знань тощо, на яких учителі здобували нові знання, аналізували педагогічні ситуації, шукали шляхи їх оптимального розв'язання. Заняття мали практичну спрямованість, проводилися у формі ділових, рольових ігор, мікроуроків, уроків без учнів, які організовували вчителі-методисти, старші вчителі. Значущості набуває проблема моделювання педагогічних ситуацій у змісті курсів підвищення кваліфікації [34].

Характерні особливості цього етапу розвитку післядипломної педагогічної освіти: державний характер системи; детермінованість завдань, які стояли перед освітою, соціально-політичним та економічним станом суспільства; цілісність і неперервність процесу, що забезпечувалися взаємозв'язком курсової підготовки, методичної роботи й самоосвіти; узгодженість та наступність функціонування різних рівнів (республіканського, обласного, місцевого); цілісність змісту, яка здійснювалася завдяки взаємозв'язку ідейно-політичного, теоретичного, психолого-педагогічного компонентів, розширенням загальнокультурного рівня; поєднання централізованого управління системою з ініціативою місцевих органів освіти; партійне керівництво; заідеологізованість тощо.

Особливостями системи післядипломної педагогічної освіти періоду 1980-х – початку 1990-х років є такі:

1. Розвиток інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що забезпечувало: а) здійснення комплексного підходу до визначення цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти; б) реалізацію єдиного планування роботи з педагогічними кадрами на основі сформульованих цілей та завдань; в) координацію дій усіх організацій, установ, які беруть участь у роботі з педагогічними кадрами; г) розвиток наукових досліджень з проблем післядипломної педагогічної освіти; г) посилення спрямовуючої ролі інституту удосконалення учителів (далі — ІУВ) у процесі впровадження

досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду з урахуванням регіональних потреб.

2. Організація методичної роботи з педагогічними кадрами на основі діагностичного підходу [62].

3. Створення системи вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду вчителів, вихователів, колективів установ народної освіти й методичних служб. Складання перспективних планів цієї роботи допомогло відійти від стихійності в пошуку й узагальненні найкращих зразків педагогічної практики, зробити цей процес цілеспрямованим, скоординованим. Успішному розв'язанню цього питання сприяло створення Центральної картотеки передового педагогічного досвіду УРСР. У 1987 р. у картотеці було представлено 400 описів найкращого педагогічного досвіду. Важливим напрямом методичної роботи стала пропаганда передового досвіду, поєднання процесу його створення з використанням досягнень педагогічної науки, проведення республіканських та обласних курсів послідовників передового педагогічного досвіду. В Україні передовий педагогічний досвід став своєрідним феноменом у підвищенні професійної майстерності працівників освіти. Перехід від пошуків і вивчення досвіду, що стихійно сформувався, до моделювання й цілеспрямованої організації роботи на основі інтеграції досягнень науки і практики – характерні особливості цього феномену. Створення такої картотеки має задатки координаційної діяльності з методичного досвіду педагогів, що сприяло поширенню нових підходів викладання дисциплін по всій країні.

У 90-х роках ХХ ст. у працях науковців В. Воронцової, В. Маслова, Е. Нікітіна, О. Савченко, Н. Чегодаєва сформульовано основні науково-теоретичні і практичні передумови реформування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Важливим у цей період було дослідження проблеми підвищення результативності функціонування закладів системи післядипломної освіти, поновлення змісту їх діяльності, зокрема науково-

методичної (М. Дробноход, С. Крисюк, В. Пуцов). Своєчасними є результати дослідження проблеми неперервності педагогічної освіти (В. Бондар, В. Луговий, О. Мороз, Р. Хмельюк), вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Белозерцев, В. Сластьонін, М. Шкіль). Значний вплив на розвиток післядипломної педагогічної освіти мали результати студій з андрагогіки (Л. Анциферова, Тур ос Л.) та акмеології (А. Деркач, Л. Шиян). Як зазначив С. Крисюк, на початку 90-х років ХХ ст. система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сформувалася як порівняно самостійна освітня ланка, як повноцінна складова, підсистема безперервної освіти фахівців [32].

Н. Протасовою досліджено андрагогічні принципи функціонування післядипломної педагогічної системи, визначено закономірності та тенденції її розвитку, удосконалено структуру, виявлено детермінантні чинники теоретичного і практичного навчання освітян, з'ясовано значення педагогічного досвіду, післядипломну освіту окреслено як нелінійну, складноорганізовану систему [53].

На думку Н. Чепурної, етап розвитку післядипломної педагогічної освіти, що розпочався у 1990-ті роки і триває до нашого часу, відзначився «тенденцією щодо визначення наукових підходів до організаційних форм і методичного забезпечення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в інститутах післядипломної педагогічної освіти (далі — ІППО)» [65].

Для періоду з 1991 р. характерні такі риси розвитку національної системи післядипломної педагогічної освіти: гуманізація й демократизація; переорієнтація на розвиток педагога як особистості і професіонала; створення можливостей вибору змісту й форм післядипломної педагогічної освіти; ретрансляційний характер взаємодії з педагогічною наукою; багатоукладність і варіативність; андрагогізація навчального процесу; перехід на нову структуру і зміст викладання суспільних наук; деідеологізація [34].

Отже, післядипломна освіта історично склалася як сукупність компонентів підвищення кваліфікації (курсowa підготовка, міжкурсowa методична робота, самоосвіта), перепідготовка тощо, поступово набувала ознак і характеру складної системи. «Розвиток цього соціального і інституційного феномену був природною реакцією на зміну умов і потреб функціонування системи освіти, що сприяло зростанню його ролі» [32, с. 41].

Теоретико-методологічні засади функціонування післядипломної педагогічної освіти, як зазначає Н. Клокар, розроблено донині недостатньо, тому що наукові дослідження в галузі післядипломної педагогічної освіти як цілісної інституції розпочалися порівняно недавно, в умовах інтенсивного реформування всієї системи освіти. Розвиток системи післядипломної педагогічної освіти науковцем розглядається «як складний багатоаспектний процес, спрямований на вирішення комплексу проблем соціального, правового й функціонального характеру, ефективність якого уможливується за умов необхідного забезпечення – нормативного, структурного, організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного та фінансового» [27].

На думку дослідниці М. Скрипник, у системі післядипломної освіти тепер залишаються помітними виклики, пов'язані, по-перше, з необхідністю для національної системи післядипломної освіти віднайти себе у європейському контексті зламу ХХ–ХХІ ст., а по-друге, знайти собі місце не тільки у глобальній системі життєвої освіти, а й у системі національної культури та освіти. Автор вважає, що «пострадянська система післядипломної освіти несподівано для себе, втративши підкреслено піднесену академічну позицію, знаходить себе на стику суперечностей традиціоналістських та модернізаційних інтенцій у культурі та освіті. Післядипломна освіта викликає особливий соціальний інтерес, соціальне замовлення – набагато ширше та невпорядкованіше, ніж було за радянської доби, натомість післядипломна освіта не завжди демонструє здатність виконувати його. Виникають питання, пов'язані зі становленням

післядипломних кваліфікацій у Міжнародній стандартній класифікації освіти» [56].

А. Кузьмінський, визначаючи сутність післядипломної педагогічної освіти, виокремлює її функції з позицій інституціонально-професійного й особистісного аспектів. У першому випадку функції системи післядипломної педагогічної освіти характеризують зв'язки цієї системи з довкіллям, з системою суспільно-економічних відносин, зі своїми інституціональними регіональними підсистемами. До цих функцій належать:

- соціально-економічна, що полягає в забезпеченні потреб суспільства у висококваліфікованих педагогах, створенні умов для оновлення, поглиблення професійних знань, умінь і навичок, здобуття нової спеціальності, кваліфікації;

- адаптивна, що забезпечує пристосування педагогічних працівників до нових педагогічних реалій, до змін, що відбуваються в зовнішньому середовищі, до динамічних перетворень економіки, виробництва, суспільного життя;

- координаційна, яка полягає в необхідності подолання дублювання, паралелізму змістового, часового та методичного функціонування підсистем, узгодження їх дій між собою, спрямування зусиль на досягнення головної мети – розвитку педагога як особистості й професіонала. Ця функція передбачає раціональне поєднання інформаційної діяльності всіх інституцій впливу на розвиток особистості педагога;

- виробництва, обробки та накопичення інформації загальноосвітнього, загальнокультурного та, власне, педагогічного характеру, створення системи інформаційного забезпечення післядипломної педагогічної освіти;

- пропагандистська – залучення педагогічних працівників до освоєння інноваційних технологій;

- соціального захисту – розширення можливостей педагогічних працівників щодо професійного та особистісного самовираження в умовах

соціально-економічного життя, конкуренції на ринку педагогічної праці [34, с. 40–41]. Ці функції, на нашу думку, мають важливе суспільне значення й характеризують систему післядипломної педагогічної освіти з позицій інституціонально-професійного підходу. М. Лапенко виокремлює такі функції-завдання системи післядипломної освіти, а саме: освітня, інформаційна, консультативна, дослідницька, проектувальна, впроваджувальна та експертна [35].

За класифікацією В. Маслова, функції системи підвищення кваліфікації керівників шкіл можна згрупувати у таких трьох напрямках: 1) програмно-цільові функції (компенсаторна, відтворювальна, коригувальна, прогностична); 2) процесуально-технологічні функції (діагностична, моделювальна, організаційна, координувальна, контрольна-інформаційна); 3) соціально-психологічні функції (орієнтаційна, пропагандистська, мотиваційна, розвитку творчої активності, стимулювання) [39].

Сьогодні у національному масштабі освітньо-педагогічні зміни відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених як широким поширенням нових освітніх, інформаційно-комунікаційних технологій, так і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини [31].

Необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір, зумовила розроблення та затвердження у 2013 році Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, у 2014 році – Закону України «Про вищу освіту». Забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку, впровадження у вищій школі принципів Болонського процесу, кредитно-модульної системи навчання визначено одним із пріоритетних завдань у післядипломній освіті. Визначення професійного

післядипломного навчання як обов'язкової невід'ємної складової частини професійної діяльності громадян є важливим чинником прогресивного соціально-економічного розвитку держави [20].

Державна політика щодо безперервної освіти проводиться в напрямі зростання й самодостатності особистості, її творчої активності з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін у суспільстві.

Аналіз та узагальнення науково-педагогічних, нормативно-правових джерел дав змогу виокремити істотні характеристики функціонування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема:

- визнання післядипломної педагогічної освіти як цілісного соціального інституту в єдності його структурних елементів і напрямів діяльності;
- реалізація принципів індивідуалізації, диференціації, інтегративних, навчально-розвивальних, інформаційних функцій системи підвищення кваліфікації;
- проектування змісту й технологій навчання відповідно до сучасних освітніх парадигм;
- удосконалення інноваційної практики в системі неперервної освіти;
- задоволення професійних запитів і потреб науково-педагогічних і педагогічних працівників, розвиток їхньої професійної компетентності;
- інформаційно-комп'ютерне забезпечення, зміцнення матеріально-технічної бази навчальної діяльності [27].

Післядипломна освіта стає інноваційною, оскільки виконує системоутворювальні функції як щодо соціальних процесів, так і щодо особистісного розвитку. Післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може вдосконалюватися кожен професіонал. Упровадження концепції неперервної освіти зумовлює те, що заклади післядипломної педагогічної освіти стають не лише центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, а й центрами узагальнення, накопичення та

ретрансляції педагогічного досвіду, науково-методичного супроводу освітніх процесів, експертизи, інформації, організації інноваційної діяльності, центрами забезпечення системного професійного самовдосконалення та професіоналізму педагогічних, науково-педагогічних працівників, іншими словами, виступають як центри комплексно-інтегруючого характеру. Це зумовлює низку інноваційних процесів у змісті діяльності закладів системи післядипломної освіти, а саме:

- активно практикується поєднання традиційних функцій (навчальної, наукової, методичної, супроводжуючої) з інноваційними (аксіологічною, проектною, адаптивною, інформаційною, прогностичною, рефлексивною);
- передбачається масштабність інноваційних процесів у неперервній освіті (локальних, модульних, системних);
- активізується процес удосконалення структури післядипломної освіти, окрім груп підвищення кваліфікації відкриваються групи спеціалізації та перепідготовки;
- для забезпечення нової структури розробляються програми моніторингу якості післядипломної освіти педагогічних кадрів, обов'язковими компонентами якої є: система вивчення потреб, запитів педагогів; система діагностики, самодіагностики, соціологічних досліджень щодо удосконалення якості післядипломної освіти; система вивчення результативності підвищення фахової майстерності.

У процесі вивчення питань організації та розвитку методичних служб усіх рівнів, закладів системи післядипломної педагогічної освіти до теперішнього періоду виокремлено кілька напрямів, а саме:

- удосконалення змісту та форм організації роботи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Ю. Бабанський, Л. Баженова, Є. Барбіна, С. Болсун, В. Бондар, Л. Ващенко, В. Демчук, П. Дроб'язко, Б. Дьяченко, А. Єрмола, А. Зєвіна, А. Зубко, І. Жерносек, О. Л. Капченко, Н. Клокар, М. Красовицький, С. Крисюк, М. Лапенюк, В. Маслов, О. Наумець, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, Т. Сорочан, Н. Соф'янц,

Т. Сущенко, В. Химинець, І. Цимбалюк, Н. Чепурна, Л. Шевчук, Г. Штомпель, І. Якухно та ін.);

- історія становлення та розвитку науково-методичної роботи (А. Даринський, О. Капченко, С. Крисюк, Г. Литвиненко, В. Маслов, Н. Протасова, В. Пуцов, К. Старченко, П. Худоминський);

- вивчення та поширення передового педагогічного досвіду (Ю. Бабанський, А. Бойко, А. Гельмонт, І. Жерносек, Б. Качур, М. Кларін, В. Лозова, Н. Мурована, Л. Набока, Л. Ніколенко, О. Пометун, Л. Прокопенко, М. Талапканич, П. Ходанич, О. Ярошенко);

- управління процесом підвищення кваліфікації управлінських та педагогічних працівників (Т. М. Десятов, І. П. Жерносек, Н. І. Клокар, В. Г. Кремень, С. В. Крисюк, В. В. Олійник, С. І. Салій, О. Я. Савченко, О. Л. Сидоренко, В. К. Скнар, Т. М. Сорочан, Є. Р. Чернишова);

- підвищення кваліфікації педагогічних працівників методичних служб (С. Абдулліна, К. Авраменко, Б. Гадзецький, Г. Данилова, В. Єлькіна, О. Зайченко, К. Старченко, В. Пуцов, Д. Рупняк, О. Тонконога, О. Торохова, Г. Штомпель);

- управління науково-методичною діяльністю навчальних закладів (В. Гуменюк, Г. Данилова, О. Моїсеєв, Т. Полякова, М. Поташник, В. Склярний).

Проведений нами аналіз підходів до сутності науково-методичної роботи у науковій літературі показав, що вона розглядається у різних аспектах, зокрема як:

- форма вивчення й упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду (Т. Бесіда, В. Бондар, І. Жерносек, Я. Коломенський, М. Красовицький, О. Патрушева, О. Ярошенко);

- компонент організаційної структури управління освітнім процесом і його контролю (Ю. Гільбух, М. Дробноход, Ю. Конаржевський, Є. Мехацька, О. Моїсеєв, М. Плахова, М. Поташник, І. Раченко, П. Худоминський, Т. Шамова);

- структурна ланка системи безперервної освіти (Б. Гершунський);
- спеціально організована діяльність педагогічного колективу (Н. Волкова);
- цілісна педагогічна система взаємопов'язаних дій і заходів, що зумовлюють підвищення професійно-педагогічної майстерності вчителів, досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу (О. Сидоренко);
- компонент системи підвищення кваліфікації вчителів, що реалізується у міжкурсовий період (Ю. Бабанський, С. Крисюк, А. Панасюк та ін.).

А. Єрмола, В. Гуменюк вважають, що сутність науково-методичної роботи становить цілісна, основана на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі професійних потреб учителів система взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, збагачення і розвиток творчого потенціалу кожного педагогічного колективу, а в кінцевому результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання й розвитку особистості [14; 17].

Погляд на науково-методичну діяльність як на систему поділяють також такі науковці:

- Н. Чепурна: складна, динамічна система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, включаючи їхню професійну самоосвіту, розвиток і підвищення творчого потенціалу [65];
- Л. Набока, Є. Чернишова: цілісна система взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, заснована на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі професійних потреб педагогічних працівників [44; 66];
- К. Старченко, В. Пуцов, Ю. Завалевський: сучасна система з основними її ознаками організаційного та науково-методичного забезпечення неперервного духовного й професійно-творчого розвитку особистості

педагогічного працівника у міжкурсовий період, яка є дієвим засобом педагогічного управління навчально-виховним процесом у навчальних закладах [59].

Ми поділяємо погляд Б. Качура на науково-методичну роботу як на певну педагогічну діяльність керівників шкіл, методичних служб різного рівня, науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямовану на надання методичної допомоги педагогічному працівникові у поповненні, оновленні, удосконаленні професійних знань, умінь, кінцевим результатом якої є його професійна спроможність [25].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу дійти висновку про те, що *науково-методична діяльність*, як складова системи післядипломної педагогічної освіти, зі свого боку, є також системою, тобто певною сукупністю взаємодіючих один з одним елементів, яка спроектована на досягнення певної мети, є цілісним утворенням, що взаємодіє із зовнішнім середовищем. Це зумовлює застосування до її дослідження системного підходу, який виходить з того, що специфіка об'єкта не вичерпується особливостями його складових елементів, а міститься в характері зв'язків та взаємин між основними елементами. В. Маслов наголошує, що «закономірним результатом системного підходу в управлінні є системне бачення керованого об'єкта, яке і дозволяє приймати оптимальні управлінські рішення щодо функціонування, регулювання, розвитку» [39]. Тому з позиції системного підходу для визначення характеру зв'язків та взаємин між її складовими важливо з'ясувати цілі, місце, роль науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти у системі ППО.

Ураховуючи результати вивчення науково-методичних джерел, пріоритетними завданнями науково-методичної роботи як структурної ланки післядипломної освіти педагогічних працівників визначаємо такі:

- трансформація наукових ідей у педагогічну практику;

- упровадження сучасних особистісно орієнтованих методів і форм організації освітнього процесу, інформаційних технологій;
- системний моніторинг змісту, форм і методів освіти та її результативності;
- науково-методичне забезпечення розвитку освітніх установ і закладів;
- аналіз і розробка сучасних концепцій, навчальних програм, посібників, підручників, сприяння створенню умов для реалізації варіативної частини навчальних планів, поглибленого вивчення предметів, профільного навчання з урахуванням потреб регіонів;
- вивчення, узагальнення, поширення перспективного педагогічного досвіду, методична інструментовка матеріалів виставок педагогічних ідей і знахідок;
- сприяння соціалізації педагогів і учнів в умовах інформаційного суспільства;
- створення оптимальної системи інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу та управління ним [14, с. 5–6].

Аналіз наукових доробок засвідчив, що ефективна науково-методична діяльність, як сучасна система з основними її ознаками організаційного та науково-методичного забезпечення неперервного духовного й професійно-творчого розвитку особистості педагогічного працівника, як дієвий засіб педагогічного управління навчально-виховним процесом, можлива лише у випадку взаємоузгодженості дії її окремих компонентів. Основними структурними компонентами змісту науково-методичної роботи з педагогами-науковцями є такі: *когнітивний* (збір та накопичення професійно вагомих для педагогічних працівників знань, наукових та методичних розробок, матеріалів з досвіду практичної діяльності, аналіз зарубіжного досвіду, результатів застосування інновацій); *комунікативний* (створення механізму взаємодії у процесі діяльності, застосування нових форм, методів навчання педагогічних

працівників, обмін інформацією, опанування сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями), *праксеологічний* (продукування професійно та соціально ефективних принципів здійснення життєдіяльності, розроблення та запровадження стимулюючих форм та методів професійного розвитку, формування мотиваційного ставлення до творчої педагогічної діяльності); *аксіологічний* (вироблення нового знання у процесі науково-пошукової, експериментальної роботи, узагальнення досвіду педагогів-новаторів, розроблення методичних рекомендацій, інноваційних технологій для підвищення ефективності професійної діяльності) [25; 27].

Сучасними науковцями система післядипломної педагогічної освіти розглядається як своєрідний випереджувальний механізм, що стабілізує й адаптує систему освіти до нових вимог соціально-економічного розвитку держави [47]. Такий підхід обумовлює розробку моделей управління нею, які можуть зробити його більш гнучкішим і демократичнішим. «Функціонування післядипломної освіти як соціального об'єкта і як комплексу соціально-освітніх установ, – за визначенням В. Олійника, – органічно пов'язане з якістю багаторівневого управлінського впливу (державного, регіонального, місцевого) з урахуванням усіх внутрішніх і зовнішніх умов життя суспільства» [48]. За такого підходу вдосконалення системи управління науково-методичною діяльністю закладів ППО як складової післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі є необхідною умовою результативності її функціонування.

Погоджуючись з Г. Єльніковою, необхідно зазначити, що «в літературі немає вичерпного визначення поняття «управління». Різні автори розкривають це поняття, підкреслюючи різні аспекти управління» [16, с. 10].

Управління є функцією організованих систем (соціальних, біологічних, технічних), що забезпечує збереження їх структури і впорядкування відповідно до закономірностей функціонування. Зміст управління як соціальної функції виявляється в організуючій діяльності, що досягається шляхом об'єднання, узгодження, регулювання, координації та контролю [33].

П. Худомінський зазначав, що «процес управління – це цілеспрямована діяльність органів та працівників управління. Його можна розглядати з різних точок зору: змісту, організації, технології» [64]. Зміст процесу управління визначається його цілями, принципами, функціями суб'єкта й об'єкта управління, а також методами, які використовуються. Характеристика організації процесу управління – це, насамперед, опис його основних ланок, учасників та існуючих між ними взаємозв'язків та взаємин. Технологія процесу управління – це розроблення та прийняття рішень, раціональна організація праці співробітників апарату управління, керівників, педагогів.

Аналіз наукових доробок показав, що управління – це особлива діяльність, суб'єкти якої за допомогою планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організовану й інтегровану спільну діяльність, спрямовують її на досягнення освітніх цілей і розвиток навчального закладу [52]. Таке визначення охоплює повний цикл управлінської діяльності, при цьому до кожного з його компонентів входять аналіз, координація, корекція. Зі свого боку, ці управлінські дії поділяються на більш часткові: інформування, нормування, регламентування [61] (рис. 2.1).

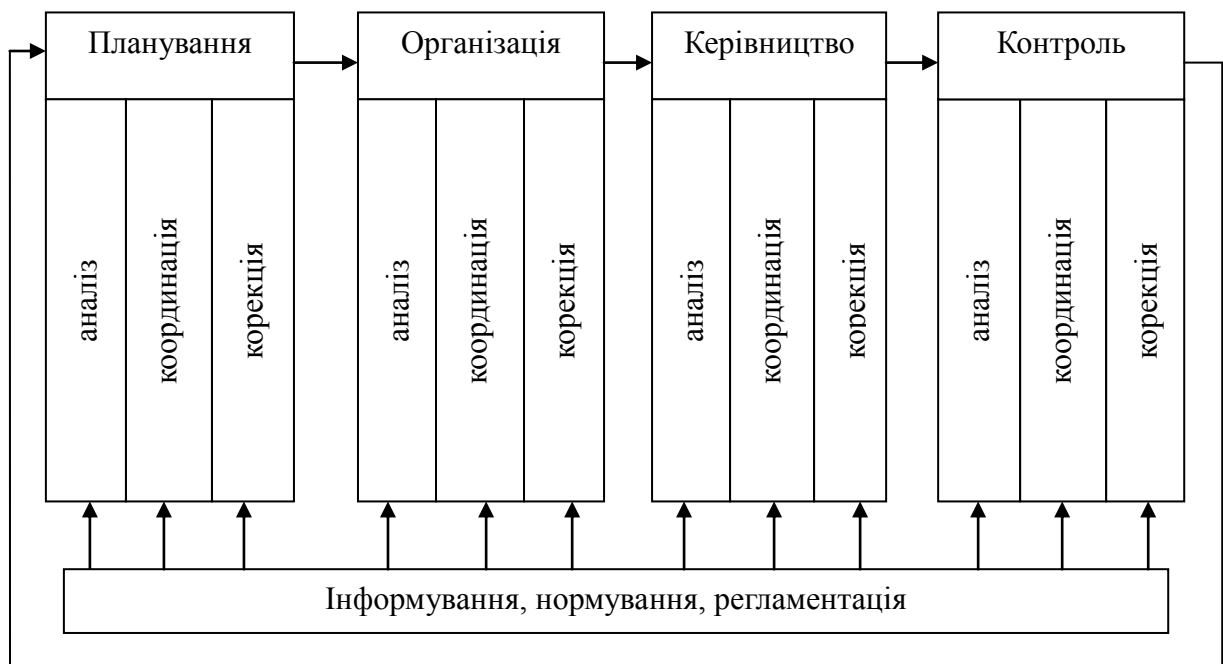


Рис. 2.1. Компоненти повного циклу управління

З урахуванням проведеного ретроспективного аналізу процесів розвитку та управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти, вивчення наукового доробку вчених *науково-методичну діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти* нами розглянуто як складову єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників і цілісну систему взаємопов'язаних заходів з організаційного та науково-методичного забезпечення неперервного професійного й особистісного розвитку педагогічних працівників, засновану на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі їхніх професійних потреб.

Н. Клокар у монографії «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу» зазначає, що на сучасному етапі модернізації галузі, коли система ППО постійно вдосконалюється, змінюються її завдання і підходи: «з ретрансляційних – на дослідницькі, з компенсування недоліків загальної і професійної підготовки педагогічних працівників – на цілеспрямований професійний і особистий розвиток», однією з важливих проблем є «неузгодженість управління післядипломною педагогічною освітою на центральному та регіональному рівнях: з одного боку, – гуманізація і децентралізація системи освіти в державі, зростання ролі регіонів в управлінні галуззю, з іншого, – неготовність регіональних систем післядипломної педагогічної освіти брати на себе вирішення проблеми організації та змісту професійного розвитку вчителя, відсутність належної координаційної взаємодії у діяльності закладів післядипломної освіти та загальноосвітніх навчальних закладів, нездатність працювати в ринкових умовах розвитку суспільства» [27]. Недосконалість діагностико-аналітичної складової ППО, як зазначає Н. Клокар, унеможливорює процес визначення ефективного науково-методичного супроводу педагога в міжтестастійний період. Післядипломна педагогічна освіта не готова враховувати повною мірою запити та потреби споживачів на ринку освітніх послуг, оперативно

реагувати на зміни в соціально-економічній ситуації країни. У дослідженні автором обґрунтовано поліфункціональну модель та проблемно-модульну технологію підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу, спроектовано перспективну модель дидактичної стратегії управління професійним розвитком завідувачів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) області, що забезпечує виконання конкретних дидактичних завдань підвищення кваліфікації педагогічних, управлінських і методичних кадрів відповідно до освітніх запитів і потреб особистісно-професійного розвитку, особливостей системи освіти регіону.

Т. Сорочан у монографії «Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика» зауважує на необхідності перегляду співвідношення підготовки керівників шкіл до управлінської діяльності на курсах підвищення кваліфікації і в системі науково-методичної роботи в міжкурсовий період з огляду на неперервність процесу розвитку професіоналізму педагогів [58]. Автором пропонується розуміння науково-методичного супроводу як:

- процесу взаємодії суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти. У процесі спільної творчої діяльності працівники інститутів ППО, керівники шкіл, методисти, учителі опрацьовують інновації, здійснюють моніторинг результатів;

- нової педагогічної категорії, що 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 керівників та учасників навчально-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти;

- нової технології післядипломної освіти, тобто певної послідовності дій, які мають забезпечити конкретний результат. Вона допомагає подолати відірваність міжкурсів періоду та курсів підвищення кваліфікації, забезпечити неформальну неперервність післядипломної освіти педагогічних

і керівних кадрів. Ця технологія передбачає залучення до вирішення педагогічних проблем широкого кола фахівців.

Автор наголошує, що суб'єкти науково-методичного супроводу не вирішують проблеми один одного, а здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією, забезпечують всебічне обговорення проблеми та можливих підходів до її вирішення.

Проблемам управління науково-методичною роботою на регіональному рівні присвятив своє дослідження Б. Качур, центральною концептуальною специфікою якого є саме регіональний підхід до поєднання наукової та методичної складових післядипломної освіти та педагогічної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл. Автор зазначає, що у процесі визначення педагогічних умов ефективної науково-методичної роботи важливо враховувати управлінський аспект і тенденції реформування й управління регіональною системою освіти, і представляє інституційну структуру науково-методичної роботи з педагогічними працівниками регіону на обласному (управління освіти і науки облдержадміністрації, обласний інститут ППО), районному (районний відділ освіти, районний методичний кабінет (далі — РМК), шкільному (загальноосвітній навчальний заклад, шкільне методоб'єднання) рівнях. Процес управління науково-методичною роботою з учителями є складною організаційно-методичною системою, на ефективність функціонування якої впливають її структурні компоненти та об'єктивні й суб'єктивні фактори. Провідним центром професійного розвитку педагогічних працівників, «серцем науково-методичної роботи з педагогами» у регіоні автор вважає інститут післядипломної педагогічної освіти, який є основним координатором вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, ініціатором проведення експериментально-пошукової роботи в галузі педагогічних інновацій, методик викладання навчальних предметів, управління навчальними закладами у регіоні тощо [25].

На думку групи дослідників Ю. Завалевського, Г. Литвиненка, В. Пуцова, К. Старченка, одним із феноменів сучасного професійного розвитку педагогічних працівників є становлення науково-методичної системи регіональних методичних установ (закладів післядипломної педагогічної освіти, районних методичних кабінетів). Певна роль у теоретичному й практичному обґрунтуванні поняття «науково-методична система методичної установи» належить науковцям кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Процес управління, на думку вчених, є, передусім, упорядкуванням самокерованої системи, до якої вони відносять і науково-методичну, «в якій існує мережа причинно-наслідкових залежностей, здатних у межах певної основної якості переходити з одного якісного стану в інший, більш вищого рівня. Управління науково-методичною роботою як системою має бути гнучким та багатоаспектним, з урахуванням того, що суб'єктом її функціонування є доросла людина – педагогічний працівник. Тому важливо максимально враховувати особливості конкретної науково-методичної системи, як вона враховує освітні потреби педагогічних працівників» [59].

В. Гуменюк зазначає, що в нових соціально-економічних умовах розвитку освіти України необхідна мобільна система управління науково-методичною роботою з педагогічними та керівними кадрами, яка теоретично обґрунтована і здатна вчасно реагувати на інноваційний пошук, стимулювати та впроваджувати інновації. Автором виокремлено координуючу функцію науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, реалізація якої відображається в циклограмах роботи відділів освіти і районних методичних кабінетів [14].

З урахуванням узагальнення теоретичних джерел визначаємо, що *управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти* – це процес цілеспрямованого управлінського впливу, суб'єкти якого за допомогою планування, організації, керівництва, координації та контролю забезпечують підвищення фахового рівня

педагогічних працівників [37].

Сьогодні у понятійно-термінологічних системах України є певні розбіжності. У контексті дослідження це стосується і понять «координація» та «координація науково-методичної діяльності».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подається таке визначення поняття «координація»: «1. Погодження, звернення до відповідності, установлення взаємозв'язку, контакту в діяльності людей, між діями, поняттями тощо. 2. Узгодження рухів, дій і т. ін.» [10, с. 572]. Координація (від лат. *coordinatio* – розташування у порядку) «...як управлінська функція є складовою частиною процесів управління, що полягає в узгодженні, впорядкуванні дій різних частин керованої системи» [8]. Тобто координація – це функція, яка забезпечує безперервність та безперервність процесу управління. Головним її завданням є досягнення узгодженості в роботі всіх ланок організації шляхом встановлення раціональних зв'язків (комунікацій) між ними. Координація робіт є процесом узгодження дій усіх підсистем організації для досягнення її цілей.

Проаналізувавши різні аспекти координації як загальноуправлінської функції у дослідженнях науковців (Л. Грейнера, Ю. Конаржевського, Г. Мінцберга, М. Мілнера, Ф. Тейлора, А. Файоля) [13; 30; 40–42] та ін., у контексті нашого дослідження підтримуємо дослідників, які вважають підхід А. Файоля до визначення місця координації як функції управління універсальним (планування (передбачення); організація; керівництво (розпорядництво); координація; контроль) [61].

Водночас серед науковців немає єдиної думки щодо функції координації. Так, О. Луньов вказує, що координація – це узгодження й об'єднання дій з метою найшвидшого і найправильнішого виконання завдань із найменшими затратами сил, коштів та матеріальних цінностей [36].

М. Мілнер, визначаючи п'ять взаємопов'язаних функцій управління (менеджменту) (планування; організація; мотивація; контроль; координація), вважає координацію важливою функцією. Її завдання полягає у досягненні

узгодженості в роботі всіх ланок організації шляхом встановлення раціональних зв'язків (комунікацій) між ними. Характер цих зв'язків може бути самим різним, оскільки залежить від координованих процесів. Найчастіше використовуються звіти, інтерв'ю, збори, комп'ютерний зв'язок, засоби радіо- і телемовлення, документи. За допомогою цих та інших форм зв'язків встановлюється взаємодія між підсистемами організації, здійснюється маневрування ресурсами, забезпечується єдність і погодження всіх стадій процесу управління (планування, організації, мотивації і контролю), а також дій керівників [41].

Ю. Конаржевський звертає увагу на те, що «стрижнем проблемно-функціонального менеджменту є цілеспрямованість, координація та розрідження конкретних проблем». Науковець дотримується точки зору Г. Кунца, С. О'Доннела, які доводять, що координація є не функцією, а основою управління, тому що досягнення гармонії окремих зусиль, які спрямовані на виконання групових цілей, є провідною метою управління в соціальних системах у цілому і, зокрема, у соціально-педагогічних. Він зазначає, що «кожна з управлінських функцій є діяльність з координації, яка «одягнена» у специфічну функціональну оболонку». Автором тлумачиться поняття «координація» як: «цілковито своєрідна професійна стрижнева діяльність менеджера щодо узгодження діяльності людей з метою спрямування їхньої активності на гармонійну кооперацію енергії у досягненні спільної мети». Поняття «координувати» визначається як «будувати людські взаємини», «формувати єдність різноманітності» [30]. Координація пов'язує, поєднує, гармонізує всі акти і всі зусилля. Координація є своєрідною професійною діяльністю з формування, справді, робочих зв'язків членів педагогічного колективу, побудови взаємин між ними, що найкраще сприяють досягненню загального результату.

Співробітництво у процесі управління може і мусить формуватися, насамперед, за допомогою координації. Саме тому координація є основним інструментарієм формування високоякісного інтегративного результату

соціальної системи. Особливість координації полягає в тому, що вона здійснюється не з метою примусу, а з метою спонукання, що забезпечує більш усвідомлені дії [67].

Координація роботи здійснюється або шляхом підпорядкування (вертикальна координація), або шляхом встановлення горизонтальних зв'язків між підрозділами, які перебувають на одному організаційному рівні (горизонтальна координація). Вертикальна координація ґрунтується на вказівках, які проходять по ланцюгу команд. Горизонтальна координація ґрунтується на взаємозв'язках співробітників, які перебувають на одному рівні в ієрархічній структурі. Формами горизонтальної координації є: взаємодопомога; оперативні групи (тимчасові робочі групи); комісії (постійні робочі групи); збори за участю співробітників різних підрозділів організації. У літературі також виділяються й інші види координації: узгодження, ієрархічна координація, предметно-технологічна, штабна тощо [33].

Нам імпонує визначення координаційної функції В. Масловим, а саме: «координуюча (інтегративна) функція передбачає раціональне поєднання (інтеграцію) інформаційної діяльності всіх органів прямого та непрямого впливів на теоретичний, психолого-педагогічний, адміністративний, загальнокультурний рівні працівників народної освіти» [39].

В. Олійник в узагальненій структурній схемі щодо управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у перелік основних функцій управління поставив координацію на п'яте місце (прогнозування, програмування, планування, регулювання, координація, контроль) [47].

Г. Єльнікова визначає основні функції в освітньому менеджменті, серед яких важливе значення в сучасних умовах мають функції координації й комунікації. Вони поступово набувають наскрізного характеру й сприяють антропосоціальному шляху розвитку управління. Саме комунікація допомагає вести діалог в управлінському процесі, а координація забезпечує кооперацію дій та поєднання зусиль людей у досягненні спільної мети. Усе

разом додає управлінню гнучкості й мобільності. На думку дослідника, розглядаючи будь-яку управлінську функцію, треба завжди припускати наявність дій, які її супроводжують, щодо координації та комунікації. Будь-яка діяльність завжди потребує внесення корективів у процес її здійснення. Це відбувається за рахунок узгодження дій учасників, які працюють на різних ділянках і безпосередньо один з одним не пов'язані. У сучасних умовах стрімких змін окремої уваги заслуговує координація діяльності суб'єктів управлінського процесу. Саме координація надає можливість узгодити дії при ситуативному порушенні зв'язків і вчасно збалансувати систему [16].

Є. Тонконога, досліджуючи діяльність директора школи, визначає такий порядок ланок управлінського циклу: «визначення мети – збір, аналіз та обробка інформації щодо стану підсистеми, якою управляють, – схвалення рішення – планування шляхів реалізації рішення – організація виконання рішення (з координацією, коригуванням та регулюванням) – контроль – аналіз та оцінка результатів діяльності (відповідно до визначеної мети)» [62, с. 28].

Ми погоджуємося зі Г. Штомпелем, який зазначає, що модернізація державно-громадського управління поглиблює історично зростаюче значення координації: від розгляду її А. Файолем як одного з п'яти фундаментальних завдань менеджера (поряд з командуванням, контролем, передбаченням і організацією) до її визначення Т. Малоуном і К. Кроустоном як «...акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності для досягнення мети» [68, с. 216].

На думку Є. Чернишової, координуюча функція управління спрямована на подолання дублювання, паралелізму змістового, часового та науково-методичного характеру і виступає як процес забезпечення погоджених дій її функціонуючих компонентів [66].

В. Пікельна до основних функцій управління відносить планування, організацію, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз. Науковець зауважує, що «управлінська праця повинна будуватися на чіткому

розподілі та кооперації». Узгодженість дій, яка є однією із важливих умов в управлінні, знаходить своє відображення в управлінській функції – координації. Авторка тлумачить координацію як «встановлення гармонії між частинами системи, встановлення, співвідносність пропорцій» [50].

Координацію, як функцію управління, виокремлюють також А. Єрмола, І. Жерносек, М. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова та ін. [17; 18; 67].

З урахуванням того, що в теорії управління функції розглядаються з різних позицій: цільових, коли їх назви визначаються головними напрямками змісту діяльності, а також процесуальних, що відображають різні послідовні операції (етапи) діяльності [39], сутність поняття «*координація*» нами визначається як цільова функція управління забезпеченням науково обґрунтованої раціональної узгодженості всіх складових керованої системи з метою її ефективної діяльності, а також як функція процесу організації цілеспрямованої взаємодії всіх структурних елементів системи.

З урахуванням узагальнення теоретичних джерел визначаємо, що *координація науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти* – це процес керованої, цілеспрямованої партнерської взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти, яка включає систему заходів, що забезпечують впорядкованість, безперервність, погодженість у просторі й часі та об'єднання дій закладів післядипломної педагогічної освіти в науково-методичній діяльності, спрямованих на реалізацію спільної мети [37].

Визначення концептуальних підходів до координації як функціональної складової управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти є принципово важливим для розуміння її наукового і практичного аспектів, визначення її ролі та місця в розв'язанні значущих проблем як для системи науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, так і для системи післядипломної педагогічної освіти в цілому.

Головним фактором, що впливає на управлінські процеси в начальних закладах, є система більш загального рівня, тобто освіта України, яка

відповідно віддзеркалює всі явища, що відбуваються в державі та за її межами. Аналіз теоретичних джерел дає змогу дійти висновку про те, що до найбільш узагальнених тенденційних процесів розвитку системи освіти в Україні на сучасному етапі, що впливають на тенденції та закономірності управління навчальними закладами, незалежно від їх типу і форми власності, можна віднести такі: інтеграція в європейський і світовий освітянський простір; активізація державних і суспільних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень; пріоритетність загальнолюдських цінностей та гуманістичної спрямованості освіти, неприпустимість національного нігілізму; посилення особистісного виміру в педагогічній науці й практиці; перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації; інформатизація освіти; розвиток навчальних закладів недержавних форм власності [27; 35; 38; 39; 46; 48; 58]. Нині в управлінні навчальними закладами значущими є такі тенденції: утвердження державно-громадських моделей управління; поступова зміна командно-адміністративної системи на соціально-психологічну (менеджмент); вплив ринкових відносин на освітні системи та процеси; більша відкритість освітніх систем; запровадження інформаційно-аналітичної підтримки управлінської діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних засобів мережевої взаємодії [5; 58].

В. Кремень розглядає трансформацію освіти в Україні не просто як зміну полюсів її адекватності параметрам суспільно-політичного життя, а як реакцію на стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття з її орієнтацією не на державу, а на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітянського процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом [31]. Є. Чернишова визначає, що «саме інновації формують нові галузі продуктивної діяльності в суспільстві, а ініціатором їх є професійна творчість фахівця (людини)». Найважливішим понад усе науковець вважає людський ресурс [66]. Помітну роль у формуванні інноваційних процесів в останнє десятиріччя відігравали

тенденції розвитку педагогічної науки й практики: поєднання інноваційних змін з освітніми реформами, активізація інноваційного руху педагогів-практиків, створення міжнародних інноваційних мереж, державних інфраструктур з координації інноваційних процесів, підтримки недержавних утворень. Результати інноваційної діяльності педагогів допомогли утвердити альтернативність педагогічних систем; подолати стереотипи педагогічної й управлінської діяльності щодо нових цілей і стратегій в освіті; розширити мережу інформаційних джерел; утвердити соціально-педагогічну роль ініціативи освітян. Отже, людиноцентризм та інноваційність є тенденціями розвитку національної системи освіти.

Уважаємо, що розглянуті вище тенденції суттєво впливають на якість функціонування системи післядипломної педагогічної освіти в цілому та відповідно на якість координації як функціональної складової управління науково-методичною діяльністю закладів.

Гуманістичний підхід, філософським підґрунтям якого є гуманізм, визначаємо важливим у реалізації основної ідеї взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти, що полягає в погодженості й об'єднанні дій закладів післядипломної педагогічної освіти в науково-методичній діяльності, спрямованій на реалізацію спільної мети. Він оснований на тому, що людина сприймається як найвища цінність. «Людиноцентрованість державної освітньої політики, педагогічної теорії і практики зосереджують увагу всіх ланок системи неперервної педагогічної освіти на потребах розвитку особистості, що зумовлює кардинальні зміни у цілях, функціях, організації, структурі, змісті, формах та методах післядипломної освіти, перегляд чинних та вироблення принципово нових підходів функціонування та управління системою» [27]. Зважаючи на те, що науковці вважають систему післядипломної педагогічної освіти випереджувальним чинником підготовки фахівців до якісних змін у суспільному розвитку, кінцевим результатом їх діяльності мають бути якісні зміни світогляду працівників системи ППО на сучасному етапі, що включає стимулювання безперервного

саморозвитку, самоосвіти, розвитку їхнього творчого потенціалу, особистісного та професійного зростання педагогічних та управлінських кадрів. Саме тому координація науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти має ґрунтуватися на визнанні самоцінності кожного учасника процесу взаємодії, педагогіці толерантності, становлення суб'єкт-суб'єктних взаємин, що відповідає сучасним тенденціям утвердження демократії та громадянського суспільства [22].

Гуманістичний підхід до координації науково-методичної діяльності закладів ППО в умовах модернізації освітньої галузі виявляє позитивні можливості щодо:

- уникнення проблем, пов'язаних з базисною невизначеністю й суперечливістю, що стоять за багатьма людськими цінностями й діями;
- розуміння спільної діяльності шляхом визначення спільної мети;
- вибору змісту, форм спільної діяльності закладів ППО, координаційного впливу;
- уникнення проблем дублювання, непогодженості спільних дій;
- організації ефективної партнерської взаємодії на засадах взаємної поваги, врахування інтересів і потреб усіх її учасників, діалогічності, співробітництва;
- інтерпретування характеру координаційної діяльності з навколишнім середовищем у напрямі до змін оточення [66].

Системний підхід, як методологічний принцип, ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його (її) складових, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між елементами. Ураховуючи, що управління післядипломною педагогічною освітою є системою, зазначаємо, що управління науково-методичною діяльністю закладів ППО як її складовою, є системою нижчого порядку. Системний підхід до координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної освіти нами розглядається як концептуальний процес декомпозиції її цілісності на головні складові та визначення ролі,

функцій, регулятивних причинно-наслідкових зв'язків між ними, що забезпечують стабільне існування системи, а також адекватну практичну діяльність для досягнення мети, тобто розвитку системи.

Координація науково-методичної діяльності повинна мати цілісний характер. Як зауважують І. Блауберг, Е. Юдін, цілісність характеризується новими якостями та властивостями, які не властиві окремим частинам (елементам), але такими, що виникають унаслідок їх взаємодії у певній системі зв'язків. Проте науковці звертають увагу на те, що «самі частки виступають як цілісності зі своїми специфічними особливостями. Тому їх не можна повністю ні зрозуміти, ні пояснити (неможна вивести), виходячи тільки із системи, яка їх містить» [6].

Отже, підходи, які належать до всієї системи, належать і до її складових підсистем. На основі системного підходу координацію, як функціональну складову управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти, в контексті нашого дослідження розглядатимемо як систему, яка має всі ознаки складних систем: мету, завдання, функції, структуру, форми, методи, інтегративні якості, що визначають її цілісність.

Ураховуючи аналіз теоретичних джерел щодо андрагогіки, яка ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей [9; 14; 15; 44; 45; 47; 58], *андрагогічний підхід* визначаємо необхідним підґрунтям у процесі дослідження координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної освіти. Це дає змогу виокремити ті зміст, методи, форми координації, які найбільшою мірою підвищують мотивацію керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти до спільної взаємодії, до партнерських стосунків, сприяють розвитку професійної компетентності, обміну набутим досвідом.

Організація системи науково-методичної роботи, як зауважує В. Гуменюк, базується на таких принципах андрагогічного навчання:

провідної ролі самостійності; проблемно-пошукової організації та змісту; індивідуалізації; уваги та поваги до особистості, її професії; елективності; інтерактивності; мотивації та розвитку творчого потенціалу особистості [14].

Важливим положенням андрагогічного підходу є те, що в процесі професійного розвитку доросла людина акумулює чималий досвід, який можна використовувати як джерело її навчання та навчання інших людей [69]. Вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду є складовою науково-методичної діяльності закладів системи ППО, тому соціальна роль методичної служби в умовах модернізації освіти посилюється, що актуалізує проблеми професійної підготовки методистів-андрагогів, зайнятих у сфері освіти дорослих — післядипломній педагогічній освіті. Оскільки методист, як «педагог дорослих», здійснює коригування педагогічної діяльності вчителя, є фасилітатором, лідером його професійного й особистісного розвитку, професійна підготовка методистів має ґрунтуватися на андрагогічних принципах і технологіях, у своїй основі зорієнтованих на розвиток здатності фахівця удосконалювати свої професійні якості, відтворювати і розширювати соціальний досвід, адаптуватися до інноваційного освітнього простору, ефективно здійснювати свою інноваційну функцію [44]. Особливу роль методиста в підвищенні рівня науково-методичної діяльності закладів ППО відзначають багато дослідників. «За соціальною природою він (методист – прим. автора) — це творчий працівник, за соціальним положенням — новатор» [59]. Отже, аналіз теоретичних джерел дав змогу зробити висновок про те, що координація науково-методичної діяльності закладів ППО ґрунтується на засадах андрагогіки.

У дослідженні використовуємо *акмеологічний підхід* як одну з базисних узагальнювальних категорій у процесі розкриття координації науково-методичної діяльності закладів ППО. Акмеологія (від давногр. *акме* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось і *logos* – слово, вчення) є інтегральною наукою, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми

розвитку особистості в період її найвищої професійної зрілості. Педагогічний напрям акмеології спрямований на визначення методичного інструментарію, що допомагає організувати в неперервній освіті оптимальне досягнення професіоналізму особистості [15].

У наш час інформаційних та нанотехнологій всіма вже розуміється, що знання фахівців «старіють» так само швидко, як і «старіє» сама техніка. Тому, як вважають науковці С. Сисоєва і Н. Батечко, знання повинні «модернізуватися» та поновлюватися, причому такими темпами, які дещо випереджають розвиток техніки. Сьогодні – студенти, а завтра – творці унікальних пристроїв. Але це вимагає раціональної, спрямованої на розвиток творчих здібностей, підготовки, яка базується на особистісно орієнтованій діалогічній за своєю сутністю педагогіці [55]. Визнання професіоналізму як виявлення найвищого ступеня самореалізації особистості в професійній діяльності є основою акмеологічної концепції. Як показує практика, більшість завдань, які постають перед сучасною науково-методичною роботою, мають особистісно-професійну – акмеологічну характеристику. Завдання особистісного розвитку полягають у тому, що суб'єктам освіти слід усвідомлювати пізнавальні мотиви, перетворювати навчання на внутрішню потребу, при цьому творче переосмислення дійсності стає провідним. Саме акмеологічний підхід надає можливість поєднати завдання особистісного та професійного розвитку для виконання їх засобами методичної роботи [22; 27; 45; 46]. Тому акмеологічний підхід є одним із методологічних підходів до координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Суть *діяльнісного* підходу полягає в тому, що досліджується наявний процес взаємодії людини з навколишнім світом, яка забезпечує виконання певних життєво важливих завдань [15]. Процес координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти відбувається у формі спільної діяльності, тому застосування діяльнісного підходу означає виявлення й застосування тих способів взаємодії закладів

ППО, які можуть забезпечити досягнення її мети. При цьому нами зауважується необхідність врахування індивідуальних потреб і можливостей учасників процесу взаємодії, метою якої є створення умов для самореалізації, розвитку і саморозвитку суб'єктів та об'єктів координації. Це зумовлює застосування особистісно-діяльнісного підходу до координації науково-методичної діяльності закладів ППО.

Компетентнісний підхід є важливим у процесі розкриття сутності координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, тому що з його використанням компетенції розглядаються як результат освіти і виступають новим типом цілепокладання при проектуванні освітніх систем [29]. За визначенням А. Кузьмінського, професіоналізм і компетентність є двома нерозривними, взаємопов'язаними характеристиками педагога як особистості і професіонала [34]. Він наголошує, що якщо професіоналізм розглядати як найвищий ступінь професійного розвитку й стан потенціалу професійного досвіду людини (високий ступінь оволодіння педагогічними знаннями, вміннями й навичками), то компетентність – це ступінь вираження та прояву професійного досвіду педагога в межах компетенції посади. Науковець підкреслює, що професіоналізм є необхідною умовою компетентності, а компетентність – це показник ступеня відповідності, адекватності професіоналізму і змісту компетенції посади. Поняття професійної компетентності педагога поєднує теоретичну та практичну готовність у цілісній структурі особистості й характеризує її. На думку І. Беха, особистісно орієнтований підхід повністю асимілюється з компетентнісним підходом і, ґрунтуючись на механізмах свідомості і самосвідомості, виховує в людині вищі смисли життя, на які орієнтована її діяльність [4].

Урахування того, що синергетика досліджує процеси переходу складних систем із невпорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, за якими їх сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів,

взятих окремо, дасть змогу побудувати ефективну модель взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти та сформулювати, в чому має бути результат координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти. «Цінність синергетичного способу мислення в тому, що воно забезпечує цілісність світобачення, всеохоплюваність сприйняття світу» [9, с. 34]. Оволодіння *синергетичним підходом* надає можливість, як зазначає Т. Сорочан, зрозуміти, як із хаосу виникає впорядкована складна система, усвідомити універсальну єдність світу, його нелінійність, багатофакторність, імовірність, поліваріантність шляхів розвитку». У педагогічній системі є зворотний вплив того суб'єкта, яким управляють, на того, хто здійснює управління. Це обумовлює перехід від авторитарного суб'єкт-об'єктного способу управління до соціально-психологічного суб'єкт-суб'єктного способу, який стимулює саморозвиток, актуалізує творчий потенціал [58]. Отже, для координації науково-методичної діяльності закладів ППО важливими є положення синергетики.

2.2. Обґрунтування концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти

Виконання завдань, які висуває перед освітою України суспільство, потребує змін стратегії системи післядипломної педагогічної освіти: сприяти не стільки якісному функціонуванню загальної і професійної освіти, скільки її динамічному розвитку, що вимагає зміни ретрансляційних завдань на дослідницькі, участі у розробці й реалізації державних і регіональних програм подальшого розвитку тощо [34].

В. Кремень зазначає, що завдання полягає не тільки у забезпеченні реальної, а не декларативної пріоритетної освіти. Не менш важливо побудувати освіту в контексті вимог і можливостей XXI століття, тобто осучаснити і модернізувати всі її складові ланки [31]. Основними завданнями перетворень у системі післядипломної педагогічної освіти є перехід до

альтернативної, різноманітної за формами післядипломної освіти, яка створює мотивацію громадян до безперервного фахового та особистісного вдосконалення, що вимагає наукового пошуку нових, адекватних механізмів управління.

Науковцями, які вивчають проблеми підвищення професійної компетентності, система ППО розглядається як «своєрідний випереджувальний механізм, що стабілізує та адаптує систему освіти до нових вимог соціально-економічного розвитку держави» [48, с. 39]. Такий підхід потребує розробки сучасних моделей управління освітою, які можуть довести її до рівня, що відповідає найкращим світовим стандартам і є більш демократичним.

Особливого значення, отже, набувають дослідження щодо розробки концептуальних підходів та технологій побудови моделей ефективного управління в системі післядипломної педагогічної освіти. Функціонування післядипломної освіти як соціального об'єкта і як комплексу соціально-освітніх установ органічно, за визначенням В. Олійника, пов'язане з якістю багаторівневого управлінського впливу (державного, регіонального, місцевого) з урахуванням усіх внутрішніх і зовнішніх умов життя суспільства [47]. Однією з найменш досліджених у наукових працях функцій управління, на наш погляд, є координація. Ураховуючи, що Б. Гершунський пропонує такий підхід до визначення структури і змісту педагогічної методології, зокрема, простежити генезис відповідної теорії, тобто її певну еволюцію на основі ретроспективного аналізу першоджерел; розглянути категоріальний апарат (тенденції, закономірності, принципи тощо); визначити особливості практичного втілення теоретичних положень, тобто в механізмах її функціонального прояву; спрогнозувати потенційні можливості застосування та розвитку теорії (наукову і практичну еволюцію), розкриття її сутності в системі управління ППО та визначення напрямів її вдосконалення пов'язуємо з розробленням теоретично обґрунтованої, відповідно

експериментально перевіреної моделі координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної освіти.

Розробка нових теорій у будь-якій галузі знань невід'ємно пов'язана з моделюванням, яке сприяє отриманню, аналізу, систематизації та узагальненню накопиченої інформації, що є необхідною умовою визначення і формулювання технологій, закономірностей, принципів тощо. У працях науковців є різні тлумачення понять «*модель*» і «*моделювання*». Наприклад, модель розуміється як «суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найсуттєвіших ознак, рис та якостей конкретного об'єкта, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальне уявлення про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові». Тоді як моделювання – це «творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі опрацювання наявної інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги, в цілому, або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування» [60, с. 19]. Процес моделювання відбувається поетапно і має певний універсальний алгоритм, який збігається з етапами управлінського циклу або окремими його складовими, залежно від складності та типу моделювання і об'єкта, що моделюється.

В. Пікельна зауважує, що «до найбільш ефективних методів дослідження процесів управління належить моделювання. Воно передбачає розробку моделі управлінської діяльності, при цьому може бути змодельований об'єкт чи суб'єкт управління школою, або рух інформації за прямими та зворотними зв'язками систем та підсистем, чи сам керівник школи, чи розроблена модель управлінського циклу тощо». Вчена зазначає, що моделі управління допомагають вивчати властивості, особливості об'єкта, виокремлювати певні характеристики поведінки. Цей метод дає змогу не

тільки представити систему управління у цілісному вигляді, а й більш чітко побачити проблеми, які виникають [50, с. 47–48].

Теоретичні основи моделювання у різних соціальних системах докладно розглянуто в працях В. Бикова, В. Буркова, В. Керола, Б. Глинського, Л. Калініної, А. Лігоцького, М. Мескона, О. Моїсеєва, В. Пікельної та ін. [10; 12; 23; 40; 43; 50].

На сучасному етапі наукового розвитку загальноприйнятої точки зору на місце моделювання серед методів пізнання немає. Це зумовлено багатоаспектністю цього поняття та можливістю вивчення різних боків реальної дійсності за допомогою моделей. Різноманіття думок дослідників, що займаються цим питанням, однак, укладається в деяку сферу, обмежену двома полярними думками. Одна з них розглядає моделювання як якийсь вторинний метод, підлеглий більш загальним (менш радикальний варіант тієї ж, по суті, позиції – моделювання розглядається тільки як різновид такого емпіричного методу пізнання, як експеримент). Інша ж, навпаки, називає моделювання головним і основним методом пізнання», на підтвердження наводиться теза, що будь-яке досліджуване явище (чи процес) нескінченно складне і багатогранне і тому до кінця принципово не може бути пізнаним і вивченим [12]. Незважаючи на різні трактування поняття «*модель*», більшість авторів відмічають такі її ознаки: відображення об'єкта (процесу), що вивчаються, в моделі; здатність до заміщення об'єкта (процесу), який потрібно пізнати; здатність давати нову інформацію (нове знання про об'єкт, процес); наявність точних умов і правил побудови моделі та переходу від інформації про модель до інформації про об'єкт (процес). Так, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, наголошують на тому, що моделювання використовується в управлінні з таких основних причин [40]:

- по-перше, це складність багатьох організаційних ситуацій, вирішення яких можливе лише за допомогою спрощення їх шляхом моделювання;

- по-друге, альтернативні варіанти вирішення реальних завдань перевіряються за допомогою експериментування, для здійснення якого виготовляють «еталон», взірець, перевіряють його в реальних умовах і роблять відповідні висновки;

- по-третє, необхідність зазирнути у майбутнє: застосовуючи моделювання, можна у систематизованому вигляді побачити варіанти майбутнього і, порівнюючи потенціал альтернативних рішень, зробити висновки.

Науковою основою моделювання, як методу пізнання і дослідження різних об'єктів і процесів, є теорія подібності, в якій головним є поняття аналогії, тобто схожості об'єктів за деякими ознаками. Аналогія між об'єктами може встановлюватися за якісними й кількісними ознаками [54]. Серед багатьох відомих видів моделювання основними є математичне, імітаційне й статистичне, що можуть продуктивно й спільно застосовуватися у процесі дослідження різних систем, зокрема, системи освіти.

Модель є уявленням об'єкта, системи або ідеї в деякій формі, яка відрізняється від самої цілісності [40]. «Моделі – це все, що має певну структуру; моделювання – бажання очевидну складність навколишнього світу замінити спрощеною й зрозумілою картиною», – відмічає В. Пікельна [50, с. 251]. Основною характеристикою моделі є спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується.

Виходячи із загальної логіки нашого дослідження, найбільш прийнятним є означення О. Самарського: «Модель – уявлена або матеріалізована система, що, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження (природний чи соціальний), здатна замінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об'єкт» [54]. Вимоги до моделей, які використовуються в наукових дослідженнях:

- однозначно подавати (з необхідною глибиною деталізації) відповідні об'єкти дослідження, створені природою чи людиною;

- бути допоміжним, природним або штучним об'єктом, який замінює оригінал у процесі дослідження (на певному його етапі), що здійснюється для отримання відомостей про нього, тобто оригінал;

- мати ті властивості оригіналу, які є суттєвими для цього дослідження.

Різні моделі, які використовуються на практиці, можуть характеризуватися множиною властивостей (ознак), що відображають специфіку їх створення й особливості застосування.

У пошуках шляхів створення моделі координації важливим, на нашу думку, є твердження науковців про те, що досвід сучасного пізнання показує, що найбільш ємне й економічне описання об'єкта виходить у тому випадку, коли він представляється як система [39]. Інформація, отримана на основі системного підходу, володіє двома принципово важливими властивостями: по-перше, досліднику надходить лише необхідна інформація, а по-друге, це інформація, достатня для виконання поставленого завдання. Ця особливість системного підходу зумовлена тим, що розгляд об'єкта як системи означає розгляд його тільки в певному аспекті, в тому, в якому об'єкт виступає як система. Системні знання – це результат пізнання об'єкта не в цілому, а певного «зрізу» з нього, виробленого відповідно до його системних характеристик.

В. Афанасьєв визначає цілісну систему як «сукупність об'єктів, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегральних якостей, що не властиві її складникам, компонентам, що її утворюють [2, с. 24]. Т. Шамова, П. Третьяков, М. Капустін зазначають, що сутність системного підходу до реальної дійсності полягає в тому, що кожний складний об'єкт розглядається як система. Це дає змогу орієнтуватися як у реальній дійсності, так і в практиці управління. Системне бачення дійсності – особлива пізнавальна технологія, теоретична передумова перебудови управління навчальним закладом [67].

Дослідження цілісної системи передбачає прояв її якісної специфіки, складу компонентів, що входять до неї, взаємозв'язків, які існують між компонентами. Важливо визначити інтегративні системоутворювальні фактори, показати внутрішню структуру системи, її організацію, встановити зв'язки системи з довкіллям, з іншими системами. Для цілісної системи характерна наявність різноманітних зв'язків: структурних і генетичних, координації і субординації. У процесі розвитку цілісної системи відбувається якісне перетворення її складників. Умовою стійкості системи, зберігання її якісної визначеності є постійний розвиток і поновлення її компонентів [6]. В. Бондар, А. Шапошнікова вважають, що з позиції системно-діяльнісного підходу система освіти розуміється як результат динамічної взаємодії власних структурних елементів та системи міжгалузевих зв'язків з іншими соціальними цінностями, а в ракурсі теорії систем – як результат взаємодії елементів соціальної системи, що є системою вищого рівня організації. Автори зазначають, що інтегральний підхід, по-перше, передбачає вивчення засобів і механізмів оволодіння системними якостями, а не лише варіативних форм організації складових, а по-друге, забезпечує можливість побачити вертикальну функцію управління на різних рівнях прояву суспільної свідомості: у політико-правовій, суспільно-професійній, навчально-виховній сферах тощо [7].

Синергетичний підхід нині є базою у моделюванні будь-яких систем. Постає завданням сформувати збагачене, динамічне освітнє середовище, що не має комунікативних розривів, адаптується до соціальних потреб суспільства, надає наступності й узгодженості процесам неперервної освіти. Тим самим забезпечується зберігання цілісності соціальних (зокрема освітніх) систем за умов самоорганізації її підсистем, регулюється самоорганізація більшої системи, що обумовлює її стабілізацію та стійкість життєдіяльності. Синергетика у сфері освіти та педагогіки має великий евристичний потенціал, дає не тільки нову мову для перекладу відомих положень і термінів, а й еволюційну методологію управління освітнім

процесом з урахуванням феноменів самоорганізації в освітньому просторі. Умовою такого підходу є збереження синергетичних принципів, інакше не вдасться побудувати адекватні моделі.

На практиці для вивчення систем виділяються різні типи їх моделей. Так, у концепції моделей Д. Нормана [70] йдеться про дослідження цільової системи чи феномену, які, як передбачається, необхідно застосувати на практиці, представити чи змоделювати. Д. Норман визначає як окрему групу концептуальні (змістові) моделі. Щодо нашого інтересу до концептуального моделювання, то ми дотримуємося підходу «існування, конструювання та обґрунтування» концептуальних утворень, які називаються концептуальними моделями (за П. Джонсоном-Лаїрдом). Концептуальні моделі є такими, що представляють внутрішньо-особистісне бачення системи, яка моделюється. Концептуальна модель – це абстраговане від деталей, узагальнене схематизоване відображення головних взаємопов'язаних структурних складових об'єкта та причинно-наслідкових взаємин між ними, необхідне і достатнє для вивчення, аналізу й опису властивостей об'єкта, знання яких потрібне для досягнення визначеного та вирішення практично значущих завдань, необхідних для цього.

З огляду на зазначене вище, ми розглядали координацію як багатокомпонентну частину системи управління науково-методичною діяльністю закладів ППО, що має у своєму складі розвинену систему внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків. Використання системного підходу до дослідження функції координації дало змогу визначити головні, притаманні їй риси, виокремити основні структурні складові та розкрити ієрархію зв'язків між ними з метою побудови відповідної моделі для організації експерименту та подальшого пошуку шляхів підвищення ефективності функціонування системи управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти.

На нашу думку, концептуальна модель координації є системним засобом і технологією взаємоузгодження дій компонентів цілісного

управлінського процесу в системі післядипломної педагогічної освіти України, який зумовлює реалізацію стратегії, тактики і технології виконання завдань, поставлених перед нею суспільством. Водночас концептуальна основа моделі координації науково-методичної діяльності закладів ППО визначається концепцією неперервної освіти у системі післядипломної педагогічної освіти, концепцією інформаційного суспільства та акмеологічною концепцією розвитку професіонала.

Адже впровадження концепції неперервної освіти зумовлює зміну ролі закладів післядипломної педагогічної освіти, які з центрів систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації неминуче перетворюються на центри узагальнення, накопичення та ретрансляції педагогічного досвіду, перетворюються у центри науково-методичного супроводу освітніх інноваційних процесів, експертизи, інформації, організації інноваційної діяльності, іншими словами, виступають як утворення комплексно-інтегративного характеру. Таке перетворення вимагає чіткої взаємодії і злагодженості їх дій, тобто посилення координаційних процесів.

На основі виокремлених Ю. Конаржевським компонентів координації стосовно школи [30] складниками координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти можна вважати такі: прогнозування різних взаємодій закладів ППО з метою мотивації активності та ініціативи; спрямування цілей кожного закладу ППО на досягнення загальної мети, узгодження взаємодії закладів ППО; демонстрація значущості індивідуальної науково-методичної діяльності закладів ППО у контексті загальної післядипломної педагогічної освіти; конструювання групових об'єднань закладів ППО з метою успішної кооперації закладів ППО, робота щодо створення зв'язків та взаємодій закладів ППО, їх керівників та працівників різних ланок, розвиток співробітництва на цій основі; постійне стимулювання колективної творчості закладів ППО, формування дійсних робочих зв'язків; формування трудової зацікавленості, професійної впевненості та самоствердження, створення атмосфери

задоволеності всіх членів колективів закладів ППО; поєднання індивідуальності закладів ППО у єдине робоче педагогічне докілья; створення умов для проявлення ініціативи закладів ППО, концентрації їх зусиль у певному напрямі; ознайомлення закладів ППО з оцінкою характеру, якості та результативності взаємодії. Координація є не тільки способом формування взаємин співробітництва, а й інструментом отримання кінцевого результату.

Згідно з логікою нашого дослідження, координація розглядається як одна з функцій управління, тому цілком доцільною є розробка концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів ППО із залученням ефективних методів дослідження процесів управління. Розроблювана модель має описувати організацію системи координаційних дій щодо узгодження та оптимізації науково-методичної діяльності закладів ППО, забезпечуючи її ефективність. Завданням розробки й упровадження моделі є цілеспрямоване забезпечення закладів ППО адекватною методологією для їх роботи з досягнення ефективної взаємодії в системі науково-методичної діяльності.

Виходячи з аналізу праць з проблем моделювання освітніх систем та змісту координації науково-методичної роботи в системі ППО, розкриваючи структуру концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів ППО, враховуємо, що *координація науково-методичної діяльності є підсистемою управління в системі післядипломної педагогічної освіти, якій притаманні всі ознаки загальної цілісності, але водночас вона має свою специфіку*, яку ми виділили в окремі блоки – складові моделі.

Вивчення теоретичних засад координації, як функції управління, використання системного підходу для її дослідження як багатокomпонентної частини системи управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти, що має у своєму складі розвинену систему внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків, дало змогу визначити головні, притаманні їй риси, виокремити основні структурні складові,

розкрити ієрархію зв'язків між ними та побудувати концептуальну модель координації закладів післядипломної педагогічної освіти.

Концептуальна модель координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти є абстрагованим від деталей, узагальненим, схематизованим відображенням головних взаємопов'язаних структурних складових координації, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегральних якостей, що виникають унаслідок їх взаємодії в певній системі зв'язків. Побудована нами концептуальна модель координації науково-методичної діяльності закладів ППО містить *цільову, теоретико-методологічну та організаційно-технологічну складові* (див. рис. 2.2).

Цільовою складовою моделі є мета та завдання координації науково-методичної діяльності закладів ППО. У процесі розробки цільового компонента ми виходили з розуміння мети як ідеального, свідомо запланованого результату процесу координації стосовно дій та умов, що його породжують. Мета є системостворювальною основою систем. Визначена нами мета координації науково-методичної діяльності закладів ППО розуміється як ідеалізований (оптимальний) кінцевий результат координаційної діяльності, який досягається виконанням визначених завдань відповідно до етапів, які ведуть до досягнення мети.

Теоретико-методологічна складова моделі складається з *методологічних підходів* до координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, *принципів, функцій, умов* координації (зовнішніх, внутрішніх) та *пріоритетних напрямів і змісту діяльності суб'єкта* координаційної діяльності.

Проведений аналіз наукових доробок дає змогу визначити принципи координації, яка є цільовою функцією управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти.

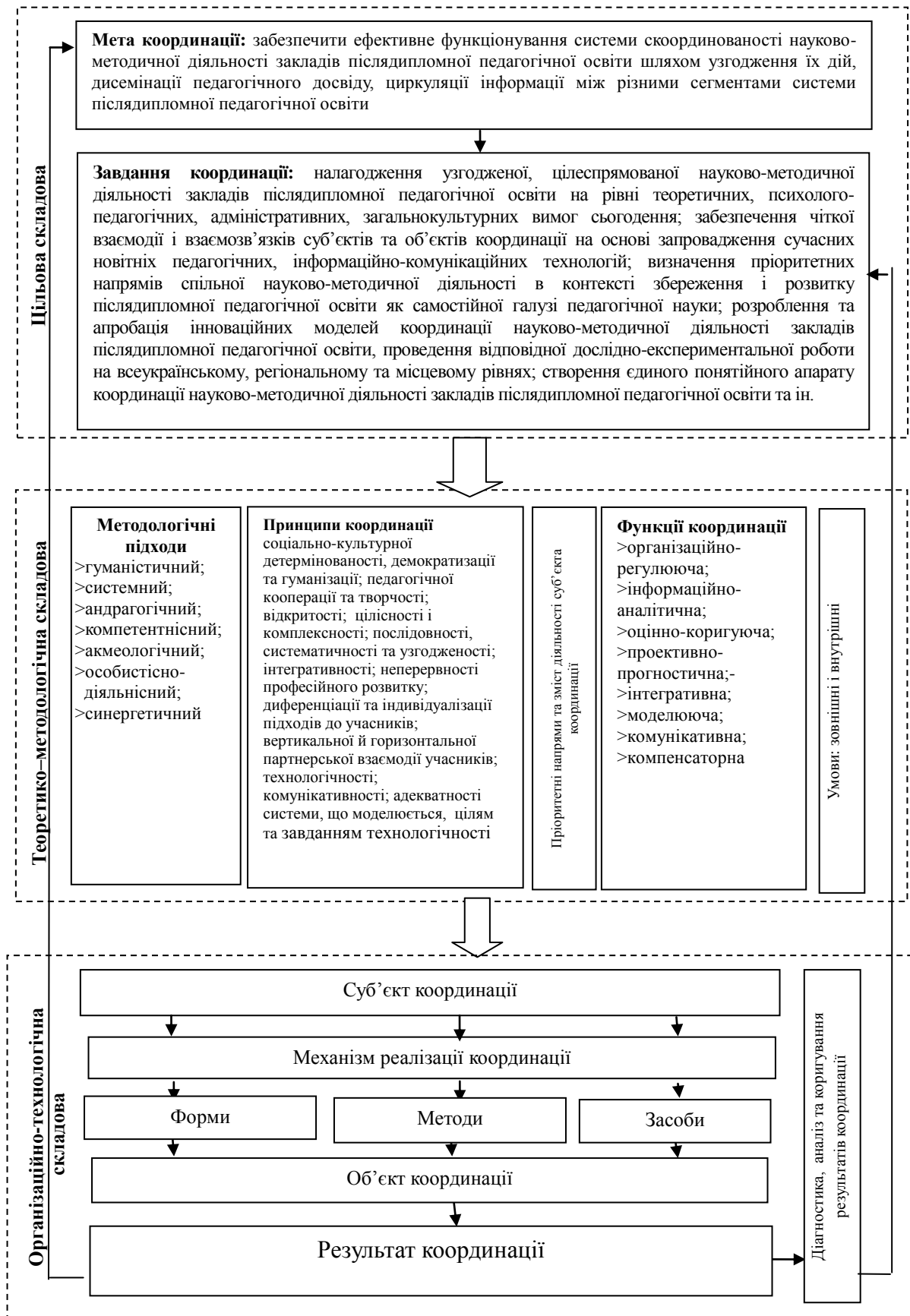


Рис. 2.2. Концептуальна модель координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти діяльності

Дефініція «принцип» як наукова категорія, що має фундаментальний, теоретично обґрунтований і перевірений практикою характер, відображає стійкі тенденції та закономірності, які притаманні конкретній системі. Ігнорування принципів відбивається на всій системі, знижує якість її функціонування, призводить до деструктивних явищ, деформації і навіть до руйнування. Говорячи про принципи координації як управлінської функції закладів ППО в системі науково-методичної діяльності, ми маємо розглядати всю систему післядипломної освіти як взаємопов'язану спільність цільових, змістових, методичних, організаційних, матеріальних та інших компонентів, які складають єдину взаємозалежну і взаємообумовлену цілісність [39].

Аналіз теорії та практики дав змогу виокремити такі *принципи координації науково-методичної діяльності закладів ППО*:

- *соціально-культурної детермінованості* – визначення цільової, змістової, методологічної основи координації з урахуванням головних завдань державної політики в галузі освіти, ППО, соціально-культурного розвитку галузі, післядипломної педагогічної освіти як її складової на конкретному етапі історичного розвитку держави, суспільства;

- *демократизації та гуманізації* – створення правової, організаційної, матеріальної основи для участі науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів ППО в розробці та виконанні суспільно корисних програм спільної науково-методичної діяльності; урахування інтересів та потреб усіх учасників координаційного процесу; пошук нових форм, методів співробітництва, робота координаційних рад, творчих груп; вільний обмін думками, інформацією; створення умов для формування найкращих якостей та здібностей учасників координаційного процесу;

- *педагогічної кооперації та творчості* – педагогічне співробітництво з метою досягнення взаємовизначених цілей, які відповідають вимогам суспільства та тих, хто користується освітніми послугами; спрямування координаційних дій на розвиток творчого потенціалу кожного закладу, творчих сил особистості, реалізації ініціативи.

Ю. Конаржевський зауважує, що основними методами координації є координація шляхом зміни цілей, координація шляхом зміни обмежень та координація шляхом розв'язання взаємодії [30]. З цього приводу доречно зауважити, що взаємодія є основою будь-якої спільної діяльності, складним багатобічним процесом, у процесі якого відбувається взаємозмінювання суб'єктів, що зумовлено їх взаємовпливом. Отже, розглядаючи взаємодію як невід'ємний складник координації, можна зауважити, що координація матиме характер безперервності, що відповідає принципу неперервності освіти, риси послідовності (наступності), активності, відповідаючи принципу системності, діяльнісного підходу, творчості. З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що результатом координації науково-методичної діяльності закладів ППО є кооперація праці.

Для дослідження важливо, що кооперація, за визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови, є «особливою формою організації праці, за якої багато людей разом беруть участь у тому самому процесі або в різних, але зв'язаних між собою процесах праці; співробітництво» [10, с. 571]. Науковець Ю. Конаржевський визначає такі принципи кооперації праці:

- мета спільної праці має бути чіткою та зрозумілою всім учасникам;
- партнери (по змозі) повинні бути ознайомлені із завданнями один одного;
- у процесі роботи повинно бути взаєморозуміння та відбуватися вільний обмін інформацією;
- ніхто не повинен наполягати на своєму варіанті рішення;
- необхідно бути готовим до компромісу, зміни свого рішення заради іншого, яке прогнозує успіх для всіх;
- необхідні правила гри, яких усі повинні дотримуватися;
- сильні якості партнерів найважливіші для спільної справи, ніж їхні слабкі якості;

- уся інформація має надходити до координатора для того, щоб можна було передати її тим, кого вона безпосередньо стосується;
- заважає кооперації той, хто хоче досягти для себе користі за рахунок інших учасників;
- кожний відповідає за свою ділянку роботи, за надійність та дотримання термінів;
- у випадку успіху, необхідно заохочувати всіх учасників конкретної справи;
- усі повинні бути ознайомлені з плановими умовами спільної діяльності;
- якщо рішення схвалюються не разом, то вони повинні бути всім зрозумілі й обґрунтовані [30].

Зважаючи на зазначене та розглядаючи результат кооперації праці в педагогічній спільноті як педагогічне співробітництво, ми вводимо поняття «*принцип педагогічної кооперації*» в системі науково-методичної діяльності закладів ППО. У дослідженні з урахуванням вертикального та горизонтального векторів координації науково-методичної діяльності закладів ППО (рис. 2.3) визначаємо *принцип педагогічної кооперації* як *провідний* для забезпечення органічного поєднання форм раціонального розподілу праці в межах педагогічної кооперації закладів післядипломної педагогічної освіти з метою досягнення взаємовизначених цілей, які відповідають вимогам суспільства та законодавчих актів.

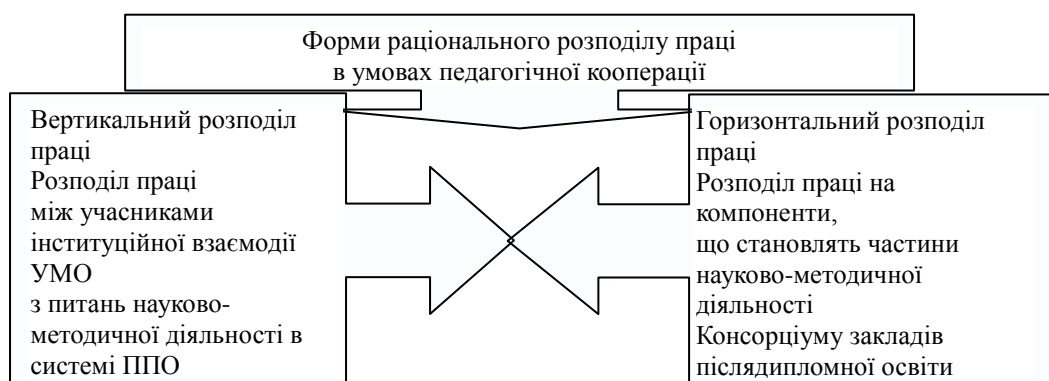


Рис. 2.3. Схема раціонального розподілу праці в межах педагогічної кооперації

Крім зазначених вище, нами виокремлено ще такі *принципи* координації науково-методичної діяльності закладів ППО:

- *відкритості* – що передбачає забезпечення вільного доступу до участі в процесі координаційної взаємодії, її інформаційної та ресурсної бази; коригування, зміни, конкретизацію спільних проектів і програм за підсумками спільної діяльності;

- *концептуально-стратегічної спрямованості* – передбачає розроблення стратегій, планів розвитку спільної науково-методичної діяльності, визначення загальних цілей і базових теоретичних засад координації науково-методичної діяльності закладів ППО;

- *цілісності і комплексності* – передбачає розгляд системи координації як цілісного утворення з інтегруючими особливостями окремих елементів;

- *адекватності* системи координації науково-методичної діяльності закладів ППО *кінцевим цілям та завданням науково-методичної діяльності закладів ППО* – передбачає відповідність змісту, напрямів, форм, методів координації науково-методичної діяльності закладів ППО взаємовизначеним ними меті та завданням;

- *послідовності, систематичності та узгодженості* координаційних дій – забезпечує скоординованість спільної науково-методичної діяльності закладів ППО;

- *диференціації та індивідуалізації підходів до учасників координації* – врахування запитів та інтересів кожного учасника координаційної взаємодії, забезпечення диференціації під час вибору змісту та форм координаційного впливу, стимулювання активності учасників взаємодії;

- *вертикальної й горизонтальної партнерської взаємодії* учасників координаційного процесу – передбачає рівноправну партнерську взаємодію всіх учасників суб'єкт-об'єктних взаємин на загальнодержавному, регіональному, місцевому рівнях;

- *технологічності* – зумовлює структурованість, впорядкованість процесу досягнення прогнозованих результатів та оптимальне використання

наявних у розпорядженні ресурсів; відкриває нові можливості для концептуального і проєктувального освоєння різних сфер та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності; дає змогу: з більшою визначеністю передбачати результати і керувати педагогічними процесами; аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід та його використання; комплексно вирішувати проблеми координації; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси; вибирати найефективніші і розробляти нові технології та моделі для координаційної діяльності;

- *комунікативності* – передбачає обмін інформацією, професійним, соціальним, особистим досвідом на місцевому, регіональному, державному рівнях та в особистому спілкуванні в процесі координації науково-методичної діяльності, створення системи взаємодії;

- *інтегративності* – передбачає раціональне поєднання інформаційної діяльності усіх органів прямого та непрямого впливів на теоретичний, психолого-педагогічний, адміністративний, загальнокультурний рівні працівників освіти;

- *неперервності професійного розвитку* – процес координації науково-методичної діяльності передбачає вирішення завдань постійного фахового зростання науково-педагогічних, педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти.

Координацію науково-методичної діяльності закладів ППО спрямовано на вирішення завдань сучасного ефективного науково-методичного супроводу закладів післядипломної педагогічної освіти ППО з метою забезпечення постійного вдосконалення фахової майстерності керівників, науково-педагогічних і педагогічних працівників. Залежно від того, яке місце в освітньому процесі відводиться науково-методичній роботі, вчені виокремлюють різні етапи її організації, розгляд яких сприятиме визначенню функцій координації науково-методичної діяльності.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу виокремити такі *функції* координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти:

- *організаційно-регулюючу* – забезпечення організації та регулювання (поточне втручання) у процесі організації (здійснення) процесу координації з метою забезпечення впорядкованості, безперервності, погодженості у просторі й часі та об'єднання дій закладів післядипломної педагогічної освіти;

- *інформаційно-аналітичну* – координація потоків інформації в процесі координації (плани, звіти, інформаційно-аналітичні матеріали щодо науково-методичної діяльності закладів ППО, спільної діяльності, спеціальна інформація про конференції, семінари, особливості діяльності підрозділів, орієнтування з актуальних проблем науково-методичної діяльності в системі ППО та ін.);

- *оціночно-коригуючу* – підсумковий аналіз та коригування, спрямовані на аналіз результатів координації і внесення суттєвих змін у подальшу діяльність з координації для узгодження у часі й просторі дій учасників;

- *проективно-прогностичну* – добір (в оптимальній кількості) компонентів координації для одержання деякої організованої їх сукупності (системи скоординованості), необхідної для виконання мети координації; взаємоузгодження цілей науково-методичної діяльності окремих закладів ППО із глобальною метою системи ППО в процесі спільної діяльності, планування, забезпечення відсутності дублювання та паралелізму завдань; отримання та використання випереджальної інформації про розвиток об'єктів координації науково-методичної діяльності закладів ППО з метою підвищення її ефективності;

- *інтегративну* – забезпечення взаємодії та об'єднання закладів післядипломної педагогічної освіти в процесі координації науково-методичної діяльності; провідна роль у процесі координації закладів ППО закладу (центру) всеукраїнського рівня;

- *моделюючу* – збір певної інформації, аналіз, систематизація, створення узагальненої нової інформації (концепцій, моделей, орієнтирів), що є продуктом розумової діяльності учасників координаційної взаємодії, колективу (творчої групи, координаційної ради) і визначає ідеалізовану мету наступної діяльності, її зміст, форми, методи, засоби; створення нових методів, засобів взаємоузгодження діяльності закладів ППО;

- *комунікативну* – створення системи мережевої взаємодії у процесі координації науково-методичної діяльності закладів ППО, забезпечення зворотнього зв'язку;

- *компенсаторну* – забезпечення інформацією, відтворення освітніх можливостей, формування вмінь, яких працівники не набули в процесі базової фахової освіти, а набувають у процесі координаційної взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти, досягнення рівня вимог сучасної освіти.

Особливої уваги в контексті нашого дослідження потребує визначення змісту деяких функцій координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Організаційно-регулюючу функцію координації науково-методичної діяльності закладів ППО спрямовано на практичну реалізацію всіх виокремлених нами функцій. Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу визначити структуру організаційно-регулятивної діяльності суб'єкта координації в уніфікованому вигляді, а саме: вивчення стану конкретного питання (що зроблено, які фактори впливають, тощо); визначення робочих завдань (що бажано отримати; що треба зробити для досягнення мети; окреслення послідовності етапів координаційної діяльності); попередній добір виконавців, розподіл їх за напрямками роботи, місцем, часом); визначення методів, засобів діяльності, забезпечення умов праці); інструктивно-методична робота з виконавцями (формування мотивації діяльності, роз'яснення змісту, особливостей, методів діяльності); безпосередня організація поточної діяльності виконавців, консультування,

оцінка попередніх результатів; усунення непередбачуваних перешкод. Для кожної з цих складових є свої форми та засоби реалізації. Слід зауважити, що регулювання, яке має характер поточного втручання в процес координації та не пов'язане з появою нових управлінських рішень, є, по суті, складовою, що оптимізує на етапі реалізації наміченого, тому що сприяє виправленню помилок на початковому етапі організації, надає можливість змінити відповідальних тощо.

Інформаційно-аналітична функція координації науково-методичної діяльності закладів ППО передбачає максимальне володіння інформацією про стан науково-методичної діяльності, кадрове та ресурсне забезпечення закладів ППО, що є джерелом для проведення аналізу потреб у фаховому зростанні педагогічних працівників у міжкурсний період, визначення динаміки позитивних чи негативних змін у науково-методичній діяльності та схваленні відповідних управлінських рішень. Така робота базується на проведенні постійного моніторингу з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційно-аналітична функція пронизує всі етапи процесу управління, відповідно координації, оскільки ніяке прогнозування і моделювання без необхідної інформації здійснювати неможливо [39].

Моделюючи функцію координації науково-методичної діяльності закладів ППО нами виокремлено з метою реалізації особливих характеристик процесу координації. Визначивши координацію науково-методичної діяльності закладів ППО як керовану, цілеспрямовану партнерську взаємодію закладів післядипломної педагогічної освіти, вказуємо на необхідність створення концептуальних, узагальнених продуктів спільної розумової діяльності учасників координаційної взаємодії, колективу (творчої групи, координаційної ради), які визначають ідеалізовану мету різних напрямів діяльності, її зміст, форми, методи, засоби; а також створення нових методів, засобів взаємоузгодження діяльності закладів ППО.

Значущими для практичного здійснення координації науково-методичної діяльності закладів ППО є *умови*. До основних умов, які необхідно визначити з метою забезпечення ефективної координації науково-методичної діяльності закладів ППО, ми відносимо нормативні, організаційні (організаційно-координаційні, організаційно-методичні тощо), педагогічні, психологічні тощо. В свою чергу, умови поділяються на внутрішні і зовнішні. Розгляньмо внутрішні умови координації. Суттєвою їх складовою є педагогічні умови. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [3, с. 115]. Педагогічні умови, як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, забезпечують успішне досягнення поставленої мети.

За логікою нашого дослідження, найвагомішими педагогічними умовами в системі координації науково-методичної діяльності є:

- а) наявність системного бачення науково-методичної діяльності закладами ППО;
- б) можливість вибору альтернативних варіантів кооперації;
- в) сприяння розвитку кожного закладу ППО;
- г) індивідуалізація та диференціація взаємодії між закладами ППО.

Аналіз результатів досліджень науковців допоміг виділити психологічні умови успішного здійснення координації науково-методичної роботи післядипломної педагогічної освіти, а саме:

- а) мотиваційна та психологічна підготовка суб'єктів координації до активної взаємодії (формування потреб і мотивів до такої підготовки);
- б) подолання психологічного бар'єра щодо оновлення та збагачення науково-методичної бази закладу ППО; подолання «досвіду зрілості», коли керівники та працівники закладу ППО розуміють необхідність оновлення науково-методичних знань, але не бачать перспективи їх застосування, звички мислити практичними категоріями, завищеної самооцінки тощо;

в) усунення обмежень, пов'язаних із особистісними якостями суб'єктів та об'єктів координації (невпевненість, страх незнання, невміння, тощо);

г) урахування психології міжособистісних стосунків, психології партнерства в колективних формах взаємодії тощо.

Організаційно-координаційні умови здійснення координації науково-методичної діяльності закладів ППО: створення координаційних організацій, рад різних рівнів, забезпечення взаємодії між суб'єктами координації тощо.

Під організаційно-методичними умовами ми розуміємо вплив особистісного, організаційного, ергономічного факторів на процес координації, необхідність впровадження інновацій, сучасних педагогічних технологій та ін. До внутрішніх нормативних умов можна віднести наявність наказів, розпоряджень, регламентів та інших нормативних документів, пов'язаних із координаційною діяльністю на рівні взаємодії між окремими закладами та підрозділами окремого закладу. Зовнішніми умовами є нормативно-правове забезпечення координації в системі ППО, вплив науково-технічного прогресу, соціальні запити суспільства, питання фінансування, залучення висококваліфікованих кадрів тощо.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що основна мета, зміст координації, як і будь-якої управлінської функції, складається з двох компонентів, а саме:

1) аналізу стану системи, контролю її основних параметрів, кількісного визначення тих факторів, які виводять систему зі стану рівноваги, і причин їх появи;

2) визначення складу заходів, спрямованих на оптимізацію процесу управління.

Метою координації науково-методичної діяльності закладів ППО як цільової функції управління нами визначено забезпечення ефективного функціонування системи скоординованості науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти шляхом узгодження, об'єднання

їх дій, дисемінації передового педагогічного досвіду, циркуляції інформації між різними сегментами системи післядипломної педагогічної освіти.

Завданнями координації науково-методичної діяльності регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти ми вважаємо такі:

- налагодження узгодженої, цілеспрямованої науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти на рівні теоретичних, психолого-педагогічних, адміністративних, загальнокультурних вимог сьогодення;
- забезпечення чіткої взаємодії і взаємозв'язків суб'єктів та об'єктів координації на основі запровадження сучасних новітніх педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій;
- визначення пріоритетних напрямів спільної науково-методичної діяльності в контексті збереження і розвитку післядипломної педагогічної освіти як самостійної галузі педагогічної науки;
- розроблення та апробація інноваційних моделей координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, проведення відповідної дослідно-експериментальної роботи на всеукраїнському, регіональному та місцевому рівнях;
- створення єдиного понятійного апарату координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти тощо.

Успішність реальної системи координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, побудованої за пропонованою моделлю, є, власне, тим ефектом, що справляє координаційна діяльність об'єкта координації на її суб'єкти.

Результатом координації є забезпечення ефективного функціонування системи скоординованості науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти щодо забезпечення підвищення фахового рівня педагогічних працівників, створення єдиного методичного простору, педагогічна кооперація закладів післядипломної педагогічної освіти.

Отже, усі описані складові координації забезпечують існування цієї підсистеми в управлінській системі післядипломної педагогічної освіти. Функціональні складові координації мають рівносильну значущість у цілому, проте, залежно від безпосередньо поставленої цілі, можуть бути більше або менше вагомими.

Розроблена модель є концептуальною, має універсальний загальнотеоретичний характер, і може бути використана як базис для розробки організаційно-функціональних моделей науково-методичних центрів та відділів різного рівня.

2.3. Організація впровадження концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти

Сьогодення ознаменоване модернізацією української системи вищої освіти відповідно до стратегічного напрямку розвитку національної освіти щодо інтегрування у європейський і світовий освітній простір. Тому заклади післядипломної педагогічної освіти, які покликані максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки з урахуванням інноваційного розвитку освіти, знаходяться на шляху пошуку моделей взаємозв'язку наукових досліджень та освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства. Як зазначив С. Клепко, «щоб зробити наукову роботу продуктивною, потрібно користуватися методом управління знаннями та правилами нової економіки» [26].

Визначаючи координацію як функцію управлінської діяльності, ми маємо визначити державно-громадську спрямованість координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти. Вирішення загальнодержавних освітніх пріоритетних завдань, як складова інноваційної моделі розвитку суспільства, забезпечення європейського рівня

якості і доступності освіти, її духовної зорієнтованості, демократизації та гуманізації освітнього процесу мають бути визначальними в організації роботи з координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Отже, визначення концептуальних підходів до координації як функціональної складової управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти є принципово важливим для розуміння її наукового і практичного аспектів, визначення її ролі та місця в розв'язанні значущих проблем як для системи науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, так і для системи ППО в цілому.

Заклади післядипломної педагогічної освіти в різних регіонах України функціонують і розвиваються в єдиному просторі оновлення національної освіти, забезпечуючи системні процеси модернізації галузі. Їх діяльність вийшла на рівень системних впливів, оперативного реагування на інновації, що вводяться в освітній простір району, міста, області, регіону, країни [27].

Завданнями науково-методичної діяльності в післядипломній педагогічній освіті є: науково-методичне забезпечення ефективності процесів підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогічних кадрів; науково-методичний супровід процесів ефективного функціонування й розвитку закладів ППО на основі партнерства між усіма структурами і підрозділами системи освіти; науково-методичний супровід процесів розвитку дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, професійної педагогічної освіти; розроблення сучасних моделей супроводу професіоналізації педагогічних та управлінських кадрів в умовах інноваційного розвитку національної освіти і науки, інформатизації суспільства.

Реалізація таких цілей фахового зростання спеціалістів у системі післядипломної педагогічної освіти здійснюється на трьох основних рівнях управління: загальнодержавному, регіональному та місцевому. Запровадження мобільної системи управління науково-методичною роботою

з керівними і педагогічними кадрами, яка є теоретично обґрунтованою і здатною вчасно реагувати на інноваційний пошук, стимулювати і впроваджувати інновації, є вимогою сучасного етапу модернізації післядипломної педагогічної освіти [14].

Координуючим центром післядипломної освіти є Міністерство освіти і науки України, яке здійснює свою діяльність у співпраці з галузевими міністерствами, відомствами, Національною академією педагогічних наук України, галузевими академіями з підпорядкованими їм навчальними закладами та підрозділами, а також із закладами післядипломної педагогічної освіти, мережа яких складається з 25 обласних, 2 міських інститутів (академій) післядипломної педагогічної освіти та понад 10 факультетів (інститутів) підвищення кваліфікації при провідних педагогічних університетах.

Головним навчальним закладом системи післядипломної педагогічної освіти став ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, який об'єднав навколо себе регіональні ІППО [27]. Створений відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 08.11.2007 р. № 969-р шляхом злиття Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти та Донецького інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університет, який є державним вищим навчальним закладом IV рівня акредитації інноваційно-дослідницького типу, підпорядкований і підзвітний НАПН України, став правонаступником функції всеукраїнського науково-методичного центру закладів ІППО. Історія Університету, який відзначив у грудні 2012 р. 60 років із дня заснування, є підтвердженням думки Президента НАПН України В. Кременя про те, що сформована на засадах патріотизму, загальнолюдських і національних цінностях, національна система освіти увібрала в себе кращі надбання минулих поколінь і в той же час спрямована у майбутнє [31]. Важливими сторінками історії Університету менеджменту освіти є такі. Першим в Україні вищим навчальним закладом післядипломної освіти був Центральний інститут

підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР, (постанова Ради Міністрів і ЦК КП УРСР від 27.12.1952 р.). Постановою Ради Міністрів Української РСР від 10.05.1962 р. № 523 Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР перейменовано в Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР (далі – ЦІУВ). У 1992 р. ЦІУВ перейменовано в Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти Міністерства освіти України (далі – УІПКККО). Реорганізація УІПКККО в Державну академію керівних кадрів освіти відбулася відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 526 від 29.05.1997 р. У 1999 р. постановою Кабінету Міністрів України від 22.07.99 р. № 1327 було створено Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти НАПН України, ректором якого було призначено Олійника Віктора Васильовича. Інноваційні дослідження в галузі післядипломної педагогічної освіти, дистанційного навчання післядипломної освіти зумовили створення ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (далі — УМО). Університет менеджменту освіти має розвинуту структуру, підрозділами якої є: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти, Інститут менеджменту та психології, Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, Науково-дослідний інститут ППО, Навчально-науковий центр міжнародної освіти, Науково-методичний центр, аспірантура й докторантура, Центр електронних освітніх ресурсів та мережних технологій, наукова бібліотека та ін.

Запорукою прогресивних змін в освіті України має стати утвердження державно-громадської моделі управління нею. Урівноваження впливу державного та громадського чинників на стан і перспективи розвитку системи освіти набуває вирішального значення [31]. Однією з форм запровадження державно-громадського управління в системі закладів ППО стало створення у серпні 2009 р. добровільного об'єднання – науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти»,

ініціатором і засновником якого став Університет менеджменту освіти, спільною місією учасників якого є забезпечення динамічного партнерського вирішення нагальних питань розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. Метою такого комплексу є забезпечення координації діяльності закладів системи ППО з реалізації законодавства про освіту, впровадження системи освіти дорослих за наскрізними навчальними планами та програмами, ефективного використання науково-педагогічних кадрів, соціальної інфраструктури, організації підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів післядипломної освіти, спільного проведення науково-дослідних робіт, апробації та використання результатів наукових досліджень, розробки навчально-методичного забезпечення, створення сучасного змісту підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів тощо. Для реалізації такої мети в межах об'єднання визначено напрями взаємодії закладів ППО – членів Консорціуму, які для найефективнішого використання наявного науково-педагогічного потенціалу мають право:

- координувати спільну діяльність закладів післядипломної освіти з реалізації законодавства про освіту;
- впроваджувати новітні педагогічні та освітні технології в систему освіти дорослих за наскрізними навчальними планами та програмами;
- розробляти типові навчальні плани і програми дисциплін для всіх напрямів підвищення кваліфікації, перепідготовки та форм навчання і підготовки спеціалістів;
- формувати зміст системи освіти дорослих відповідно до державних стандартів освіти;
- проводити спільні науково-дослідні роботи, апробацію та використання результатів наукових досліджень, розробку навчально-методичного забезпечення тощо;
- здійснювати кадрове забезпечення виконання державних програм та проектів;

- координувати питання ефективного використання потенціалу наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти – членів Консорціуму;
- проводити наукову експертизу навчально-методичних, науково-методичних та наукових матеріалів;
- пропагувати наукову та науково-методичну літературу, що є результатом спільної наукової та науково-методичної діяльності;
- створювати і вступати до асоціацій навчальних закладів спорідненого профілю, в тому числі із зарубіжними партнерами;
- здійснювати іншу освітню й наукову діяльність відповідно до чинного законодавства.

Участь у Консорціумі має відбуватися згідно з напрямками взаємодії на засадах співробітництва і взаємодії з іншими учасниками об'єднання. Вочевидь, така діяльність усіх членів Консорціуму вимагає чіткої узгодженості, отже, координації спільних дій. Статутом Університету менеджменту освіти саме координацію діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти України визначено одним із головних напрямів його діяльності.

Історично склалося, що у структурі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України були центри, які здійснювали діяльність щодо науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, наприклад: Центр педагогічних інновацій та інформації (2002 р.), Центр координації закладів ППО та міжнародних відносин (2007 р.), Науково-дослідний центр методичного супроводу регіональної та міжнародної діяльності (2008 р.), Науково-методичний центр регіональних та міжнародних зв'язків (2009 р.), Науково-методичний центр координації закладів ППО, регіональних та міжнародних зв'язків (2010 р.), науково-методичний центр (далі – НМЦ) (2014 р.).

Науково-методичний центр, за визначенням «Енциклопедії освіти», є структурним елементом системи освіти, одним із суб'єктів діяльності з

науково-методичного й інформаційного забезпечення освіти в цілому та/або окремих її підсистем (вищої, середньої, професійно-технічної освіти, освіти у певній галузі економіки тощо) на різних рівнях структурної організації (всеукраїнському, міжрегіональному, регіональному, обласному, міському, районному, можливо, також на рівні окремого закладу освіти на засадах відокремленого структурного підрозділу), який виконує функцію комунікатора та сполучного структурного елемента у взаємодії. Таке інституційне утворення, виступаючи як один з провідних органів наукової, методичної й інформаційної роботи у відповідній підсистемі освіти та функціональному напрямі, є тією гнучкою формою, за допомогою якої система освіти може оперативно реагувати на динамічні зміни потреб пріоритетних споживачів і забезпечувати їх взаємоадаптацію [15, с. 556–557].

Актуальними соціально-педагогічними потребами створення Науково-методичного центру є запровадження системи скоординованості науково-методичної діяльності закладів ППО, що забезпечує підвищення рівня цієї діяльності, кінцевим результатом якої є фахове зростання науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів ППО. Координація науково-методичної діяльності закладів ППО є структурною і змістовою основою діяльності НМЦ. Відповідно до побудованої нами концептуальної моделі координації науково-методичної діяльності закладів ППО структура організаційно-функціональної діяльності НМЦ повинна містити цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-управлінський, діагностичний, результативний модулі.

Науково-методичним центром, який функціонує в структурі Університету саме для здійснення координаційної функції, виконується системна робота у межах науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти» щодо модернізації змісту, форм, засобів науково-методичної роботи на всеукраїнському рівні. На нашу думку, координація є не тільки способом формування взаємин співробітництва, а й інструментом отримання кінцевого результату.

Одним із пріоритетних завдань науково-методичної роботи, як структурної ланки післядипломної педагогічної освіти, є вивчення, узагальнення, поширення передового педагогічного досвіду, а отже саме цьому питанню має бути приділена вагома увага всіх учасників координаційної взаємодії у системі післядипломної педагогічної освіти. Модернізація освіти не тільки інтенсифікувала інноваційну діяльність педагогічних колективів і творчо налаштованих педагогічних працівників, а й породила потребу в оновленні форм і методів поширення їхнього досвіду. Сьогодні ця робота включає процеси подання, передачі і супроводу діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти з освоєння передового досвіду на теоретичному, методичному та практичному рівнях. Виявлення та поширення ефективних освітніх практик керівних і педагогічних працівників, колективів навчальних закладів різних типів обумовлено необхідністю упровадження новітніх технологій для досягнення рівня освіти, що відповідає сучасним вимогам реформування галузі. Поняття «технологія» в педагогіку прийшло з виробництва, де воно визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їх послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини. Отже, «технологія» виступає як алгоритм, за допомогою якого отримується запланований результат.

Багато науковців досліджували сутність поняття «технологія». У довідниковій літературі на сьогодні існує декілька тлумачень терміна «технологія» (від гр. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння та *logos* – слово, навчання) – сукупність методів опрацювання, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, що здійснюються у процесі виробництва продукції; наукова дисципліна, що вивчає фізичні, хімічні, механічні та інші закономірності, які діють у технологічних процесах. Технологією називають також самі операції видобутку, опрацювання, транспортування, зберігання, контролю, які є частиною загального виробничого процесу. На сьогоднішній день поняття

«технологія» включає не тільки сукупність процесів матеріального виробництва і сфери послуг, а й галузь знань про перетворення й використання матерії (матеріалів), енергії й інформації в інтересах людини та суспільства. Тлумачний словник визначає технологію як сукупність прийомів, застосовуваних у будь-якій справі, майстерності, мистецтві [10]. Отже, технологія містить сукупність методів, що представляють її структурні елементи. Послідовність використання методів у кожному технологічному процесі відіграє роль алгоритму, за допомогою якого отримується запланований результат. Технології досягнення одного й того ж результату можуть змінюватися, вдосконалюватися за рахунок поновлення чи вдосконалення методів. Отже, можна відзначити, що технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисли всіх визначень різних авторів (джерел). У контексті нашого дослідження актуальним є визначення педагогічної технології як наукового опису засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату [15, с. 907].

Отже, технологія, пов'язана з діяльністю закладів ППО, є технологічним процесом (організацією координації науково-методичної діяльності). Технологічний аспект організаційно-технологічної складової спрямований на проектування та виконання ефективних координаційних процесів. Іншими словами, це змістова техніка реалізації координації науково-методичної діяльності закладів ППО. Механізм її реалізації забезпечується формами, методами та засобами здійснення координаційної діяльності та є динамічною основою координації науково-методичної діяльності закладів ППО.

Однією з найважливіших технологій координації є технологія науково-методичного супроводу, яку введено в обіг системи післядипломної педагогічної освіти Т. Сорочан [58]. Нами введено у використання технологію дисемінації інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів ППО. У дослідженні враховано також не менш важливі технології проблемно-діалогічного навчання, організації роботи над проектом,

інформаційно-комунікаційні технології, технологія освітнього коучингу. Ми поділяємо думку дослідників на освітній коучинг як на систему заходів для встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і з поліпшення якості навчання, що забезпечує підвищення ефективності роботи освітнього закладу [9].

Сьогодні в педагогічній теорії з'явилося поняття «дисемінація» (від лат. *dissemination* – сіяння, розповсюдження), яке запозичено у педагогіку з медичної галузі [57] і ще не знайшло достатнього науково-методологічного обґрунтування, визначення структури, форм, технологій, глосарію дисемінаційного процесу тощо. Дослідники розглядають поняття «дисемінація» як особливий спосіб поширення й освоєння досвіду, адекватного конкретним потребам його реципієнтів, що має характер формування. Явище дисемінації є феноменом, тому що в ньому в сучасних умовах знайшли своє відображення такі досягнення інноваційної освітньої практики як системність нововведень, наявність дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу; системна реалізація таких видів діяльності як проектування, програмування, дослідження, стратегування, експертиза, рефлексивне управління [49]. Проведений аналіз науково-методичних джерел дає змогу дійти висновку про те, що в освітянському середовищі термін «дисемінація» вживається в універсумі інноваційного педагогічного досвіду, передового педагогічного досвіду, тобто такого досвіду, який визначений як кращий за оригінальністю, цінністю, новизною, результативністю тощо. На думку С. Ковальнової, явище дисемінації одночасно може означати процес, форму, результат, спосіб освоєння педагогічного досвіду, засіб, рушійну силу розвитку та збагачення педагогічної теорії і практики тощо. Особливої популярності набув цей термін у Росії через реалізацію завдань проекту «Освіта». Дисемінація передового педагогічного досвіду обумовлює не просто знайомство з ним, а організацію такої діяльності, що стане імпульсом до певних змін у системі

освіти та перетворить запозичену практику в інноваційний ресурс розвитку певної педагогічної системи [28].

Система координаційних дій з дисемінації передового педагогічного досвіду, яка, на думку В. Гаргай, передбачає організацію такої діяльності, що стане імпульсом до певних змін у системі освіти та перетворить запозичену практику в інноваційний ресурс розвитку певної педагогічної системи, є важливою в загальній структурі координації науково-методичної діяльності в післядипломній педагогічній освіті [11].

Розглядаючи дисемінацію як засіб засіб, рушійну силу розвитку та збагачення педагогічної теорії і практики, ми *вперше* пропонуємо до застосування термін «дисемінація» в системі науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти [37]. Суб'єктами дисемінації є її організатори — управлінці, методисти всіх рівнів, науково-педагогічні і педагогічні працівники системи післядипломної педагогічної освіти.

З огляду на викладене, ми розглядаємо дисемінацію педагогічного досвіду в системі ППО у двох аспектах:

- дисемінація передового педагогічного досвіду як *напряму* науково-методичної роботи з педагогічними кадрами закладів ППО;
- дисемінація інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти як *технологія координації* науково-методичної діяльності зазначених закладів [37].

Дисемінацію як особливий спосіб поширення й освоєння інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти ми розглядаємо як технологію координації з метою впровадження новаторських прогресивних ідей в практику науково-методичної діяльності закладів ППО.

Дисемінація передового педагогічного досвіду регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти є одним з важливих джерел сучасних змін в організації координаційних управлінських взаємин в системі післядипломної педагогічної освіти в межах створеного з ініціативи

Університету менеджменту освіти науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти», який об'єднав і консолідував практично всі регіони країни на засадах творчої співпраці. Саме через таку призму в межах створеного Консорціуму закладів післядипломної освіти Університет разом з регіональними закладами післядипломної педагогічної освіти працюють у напрямі розроблення оптимальних інноваційних моделей і шляхів модернізації системи неперервного фахового зростання працівників галузі, кваліфікованого виявлення суті педагогічних інновацій, технологічного опису досвіду найкращих педагогічних працівників та розповсюдження найкращих зразків, проблеми організації та моніторингу поширення інноваційного досвіду освітніх установ, їх керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників, залучення творчо працюючих педагогів до участі в інноваційних проектах щодо розроблювання нового формату підготовки конкурентоспроможного фахівця системи освіти. Як зазначає Президент НАПН України В. Кремень, у процесі невинного поступу глобалізація включає все нові й нові аспекти посилення взаємозв'язку та інтеграції людських співтовариств [31]. Тому, розуміючи роль регіональних інститутів (академій) післядипломної педагогічної освіти, які скоординують діяльність Р(М)МК(Ц), забезпечують динамічний професійний розвиток педагогічних працівників, Науково-методичний центр ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України спрямовує роботу на продуктивну взаємодію закладів післядипломної педагогічної освіти, відповідно, і районних (міських) методичних кабінетів (центрів), НМЦ міських рад як рівноправних учасників співпраці у межах Консорціуму закладів післядипломної освіти з метою ефективного погодження та об'єднання зусиль, спрямованих на реалізацію спільної мети. Науково-методичний центр, за визначенням в Енциклопедії освіти, виконує функцію комунікатора та сполучного структурного елемента у взаємодії, а також як інституційне утворення, виступаючи як один з провідних органів наукової, методичної й інформаційної роботи у відповідній підсистемі освіти та

функціональному напрямі, є тією гнучкою формою, за допомогою якої система освіти може оперативно реагувати на динамічні зміни потреб пріоритетних споживачів і забезпечувати їх взаємоадаптацію [15, с. 556–557]. Інноваційний досвід діяльності закладів ППО є серйозним потенційним ресурсом подальшого розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. З метою досягнення системних ефектів у цьому напрямі за допомогою активного поширення передового педагогічного досвіду необхідна організація роботи з його подання педагогічному співтовариству. З урахуванням аналізу наукових доробків дослідниками, ми визначаємо, що *дисемінація інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти* — це система освоєння інноваційного педагогічного досвіду, особливий продуктивно-перетворювальний процес, який спрямований не тільки на пропаганду вивченого передового педагогічного досвіду, але й на впровадження новаторських прогресивних ідей, інноваційного змісту ефективного педагогічного досвіду закладів ППО з організації науково-методичної роботи в масову педагогічну практику, а також задіяння у дисемінаційному русі зацікавлених керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників системи ППО, яке вмотивовує їх до творчої трансформації свого індивідуального досвіду з метою досягнення нових ціннісних результатів рефлексивних особистісних та діяльнісних змін, за підсумком чого відбуваються системні якісні зміни в системі післядипломної педагогічної освіти та в освіті в цілому [37]. Сутність інноваційної діяльності (від лат. *innovatio* — оновлення, зміна) ми розглядаємо як таку, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості, процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

Напрями діяльності учасників координації з дисемінації інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів ППО можна визначити такі:

інформаційний — підготовка й видавництво навчально-методичної та науково-методичної літератури, у якій висвітлюється зазначений досвід; навчальний — організація заходів ознайомлювального, навчального характеру і більш тривалих програм навчання; комунікаційний — організація проведення відповідних професійних подій, заходів; експертний — оцінювання і підтримка учасників дисемінації, формування експертно-консультаційного супроводу регіональних ініціатив, програм, проектів тощо.

Прикладом дієвої форми такої роботи з дисемінації інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти є координаційна діяльність Науково-методичним центром Університету менеджменту освіти щодо науково-методичного та інформаційно-аналітичного забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, складовими якої визначені на рис. 2.4. Технологічний цикл роботи з передовим та інноваційним педагогічним досвідом вважається завершеним лише у тому випадку, якщо реалізується модель освоєння цього досвіду професійно-педагогічним співтовариством.

Координація науково-методичної діяльності закладів ППО має враховувати запит соціуму на освітні послуги. С. Вершловський указує, що процес управління набуває все більш соціального статусу і вимагає не просто ретельного аналізу запитів населення, а й «глибокого вивчення внутрішніх ресурсів школи, здатних забезпечити ефективність освітнього процесу». Крім того, необхідно враховувати і погоджувати досить суперечливі інтереси суб'єктів освітнього процесу: вчителів, учнів та їхніх батьків. Погодимося з ученим, що для задоволення різноманітних запитів споживачів необхідна досить досконала освітня система, яка «володіє широким спектром освітніх послуг» [1].



Рис. 2.4. Основні форми роботи НМЦ щодо координації з дисемінації інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів ППО

Сьогоднішня ознаменована модернізацією української системи вищої освіти відповідно до стратегічного напрямку розвитку національної освіти щодо інтегрування у європейський і світовий освітній простір. Тому заклади післядипломної педагогічної освіти, які покликані максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки з урахуванням інноваційного розвитку освіти, знаходяться на шляху пошуку моделей взаємозв'язку наукових досліджень та освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства. Як зазначив С. Клепко, «щоб зробити наукову роботу продуктивною, потрібно користуватися методом управління знаннями та правилами нової економіки» [26].

Формами координаційної взаємодії НМЦ із закладами ППО з дисемінації є Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників; Всеукраїнський методичний турнір; Ярмарок педагогічних інновацій в системі ППО; Всеукраїнський конкурс науково-методичних розробок в системі ППО; всеукраїнські науково-методичні семінари, конференції, вебінари, круглі столи, наради та ін. Підсумки такої взаємодії висвітлено на сайтах Університету та закладів ППО, всеукраїнській пересувній виставці «Вернісаж закладів ППО», тематичних виставках про діяльність ОППО, Консорціуму, що є показником системної роботи з щодо підтримки та впровадження досвіду закладів ППО з організації науково-методичної діяльності в сучасних умовах реформування галузі [38].

Отже, координація з дисемінації інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти в межах науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти» з метою виявлення спільних тенденцій розвитку системи науково-методичного забезпечення закладів освіти регіону є одним із важливих джерел сучасних змін в організації взаємин науково-методичних установ у системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки до другого розділу

З урахуванням узагальнення теоретичних джерел з проблеми координації науково-методичної діяльності в освіті розкрито сутність поняття «координація науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти» як процесу керованої, цілеспрямованої партнерської взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти, яка включає систему заходів, що забезпечують впорядкованість, безперервність, погодженість у просторі й часі та об'єднання дій закладів післядипломної педагогічної освіти в науково-методичній діяльності, спрямованих на

реалізацію спільної мети.

Вивчення теоретичних засад координації як функції управління, використання системного підходу до її дослідження як багатокомпонентної частини системи управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти, що має у своєму складі розвинену систему внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків, дозволило визначити головні, притаманні їй риси, виокремити основні структурні складові, розкрити ієрархію зв'язків між ними та побудувати концептуальну модель координації закладів післядипломної педагогічної освіти. Концептуальна модель координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти є абстрагованим від деталей, узагальненим схематизованим відображенням головних взаємопов'язаних структурних складових координації, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегральних якостей, що виникають у результаті їх взаємодії в певній системі зв'язків.

На основі гуманістичного, системного, андрагогічного, акмеологічного, діяльнісного, компетентнісного, синергетичного підходів визначено принципи координації (соціально-культурної детермінованості, демократизації та гуманізації; педагогічної кооперації та творчості; відкритості; цілісності і комплексності; адекватності системи, що моделюється, кінцевим цілям та завданням науково-методичної діяльності системи післядипломної педагогічної освіти; концептуально-стратегічної спрямованості; послідовності, систематичності та узгодженості координаційних дій; інтегративності; неперервності професійного розвитку; вертикальної й горизонтальної партнерської взаємодії учасників координаційного процесу; диференціації та індивідуалізації підходів до учасників координації; технологічності; комунікативності); функції координації (організаційно-регулююча; інформаційно-аналітична; оцінно-коригуюча; проєктивно-прогностична; інтегративна; моделююча; комунікативна; компенсаторна). Аналіз теоретичних джерел щодо кооперації

праці в педагогічній спільноті, результатом якої є педагогічне співробітництво, дав змогу під час визначення принципів координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти ввести в науковий обіг поняття «принцип педагогічної кооперації» як її визначальний принцип для забезпечення органічного поєднання форм раціонального розподілу праці в межах педагогічної кооперації закладів післядипломної педагогічної освіти з метою досягнення взаємовизначених цілей, які відповідають вимогам суспільства та законодавчих актів.

Координацію науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти охарактеризовано у процесі сучасної практики з урахуванням інституційної структури реалізації цілей і завдань науково-методичної діяльності навчальних закладів та управління нею на трьох рівнях (загальнодержавному, регіональному, місцевому). Обґрунтовано, що ефективна науково-методична діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти може відбуватися за умови чіткої координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти. Таку координаційну роль може здійснювати Науково-методичний центр державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України в межах створеного з ініціативи Університету науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти».

Література до другого розділу

1. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. — СПб. : СПбАПО, 2011. — 248 с.

2. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1980. — 368 с.

3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України, 2009. — № 2. — С. 27–33.
5. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
6. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М., 1973. — С. 177–178.
7. Бондарь В. И. Дидактика / В. И. Бондарь. — К. : Лыбедь, 2005. — 360 с.
8. Борисов А. Б. Большой экономический словарь / А. Б. Борисов. — М. : Книжный мир, 2003. — 895 с.
9. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. — Х. : СМІТ, 2011. — 384 с.
10. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
11. Гаргай В. Б. Диссеминация опыта инновационной деятельности учителя [электронный ресурс] / В. Б. Гаргай, К. А. Кипа, Н. Б. Наприенко // Школьный сайт «Плюс». — Режим доступа : http://vanino-3.ucoz.ru/load_o_pedagogicheskom_opyte/disseminacija_pedagogicheskogo_opyta/11-1-0-14
12. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного познания / Б. А. Глинский. — М. : Изд-во МГУ, 1965. — 134 с.
13. Грейнер Л. Эволюция и революция в процессе роста организаций / Л. Грейнер // Вести С.-Петербур. ун-та. — 2002. — Вып. 4. — С. 76–94. — (Серия «Менеджмент»).

14. Гуменюк В. В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами: навч.-метод. посіб. / В. В. Гуменюк, І. А. Наумчук. — Хмельницький : ПП. Мошак М. І., 2005. — 159 с.
15. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Академія пед. наук України. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
16. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. — К. : ДАККО, 1999. — 303 с.
17. Єрмола А. М. Система науково-педагогічної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Єрмола. — Х., 1998. — 18 с.
18. Жерносек І. П. Організація відділом освіти науково-методичної роботи в районі: навч.-метод. посіб. / І. П. Жерносек. — К., 2001. — 104 с.
19. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 2014. — № 37–38.
20. Закон України «Про професійний розвиток працівників» // Офіційний вісник. — 2012. — № 11.
21. Зевина А. Н. Оптимизация переподготовки кадров / А. Н. Зевина, М. Поташник // Народное образование. — 1981. — № 9. — С. 33–37.
22. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. — К., 2000. — С. 235–238.
23. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. ; за ред. Л. І. Даниленко. — К. : Логос, 2000. — С. 35–42.
24. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Капченко. — К., 1999. — 190 с.

25. Качур Б. М. Організаційно-педагогічні умови управління науково-методичною роботою в регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Б. М. Качур. — К., 2009. — 165 с.
26. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: навч. посіб. / С. Ф. Клепко. — Полтава : ПОІППО, 2005. — 201 с.
27. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Н. І. Клокар. — К., 2011. — 445 с.
28. Ковальова С. В. До питання про поняття «дисемінація» у контексті освоєння педагогічного досвіду [електронний ресурс] / С. В. Ковальова. — Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-1/11ksvopd.htm>
29. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / Н. М. Бібік [та ін.] / за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
30. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М. : Центр «Пед. поиск», 2000. — 224 с.
31. Кремень В. Г. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / за заг. ред. В. Г. Кременя. — К. : Вища шк., 2001. — 159 с.
32. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Крисюк. — К., 1996. — 48 с.
33. Кубко Є. Б. Координація / Є. Б. Кубко // Юридична енциклопедія : в 6 т. — К. : Укр. енци., 2001. — Т. 3. — С. 345.
34. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. І. Кузьмінський. — К., 2003. — 443 с.

35. Лапенко М. И. Модернизация функций и содержания деятельности институтов последипломного образования в условиях региона : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. И. Лапенко ; Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — 205 с.

36. Лунев А. Е. Теоретические проблемы государственного управления / А. Е. Лунев. — М. : Наука, 1974. — 274 с.

37. Любченко Н. В. Науково-організаційні засади координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Н. В. Любченко. — К., 2012. — 257 с.

38. Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: науково-методичний посібник / Н. В. Любченко / за ред. Є. Р. Чернишової // Ун-т менедж. освіти НАПН України. — К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2013. — 256 с.

39. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. — Тернопіль : Астон, 2007. — 150 с.

40. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. — М. : Дело ЛТД, 1999. — 800 с.

41. Милнер М. Теория организации / М. Милнер. — М. : Инфра-М, 2000. — 480 с.

42. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Г. Минцберг. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.

43. Моисеев А. М. Нововведения во внутришкольном управлении: науч.-практ. пособие для руковод. образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / М. А. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики ; под ред. А. М. Моисеева. — М. : Пед. об-во России, 1998. — 272 с.

44. Набока Л. Я. Науково-методична робота у вищому навчальному закладі освіти I–II рівня акредитації: метод. рек. / Л. Я. Набока. — К. : Міленіум, 2003. — 52 с.

45. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наук. думка, 2003. — 853 с.

46. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2001. — Вип. 1. — С. 9–22.

47. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. : В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. — К. : Міленіум, 2005. — 230 с.

48. Олійник В. В. Наукові засади розробки прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. В. Олійник, В. А. Семиченко, Л. П. Пуховська, Л. І. Даниленко : матеріали щорічної звітної Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 15-річчю АПН України: «Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції», (11–12 квіт. 2007 р. м. Донецьк). — Донецьк, 2007. — 388 с.

49. Передовой и инновационный опыт в региональной системе образования: информ. вестн. / сост. Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова ; М-во образования Нижегород. обл. — Н. Новгород, 2008. — 128 с.

50. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности: школоведческий аспект : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. С. Пикельная. — Кривой Рог, 1993. — 432 с.

51. Повышение квалификации педагогических кадров / И. П. Жерносек, Н. Л. Коломинский, С. В. Крисюк [та ін.] ; под ред.: И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. — К. : Освіта, 1992. — 190 с.

52. Поташник М. М. Управление развитием школы: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / М. М. Поташник, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев ; под ред. : М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М. : Новая шк., 1995. — 464 с.

53. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — К. : Магістр-S, 1998. — 176 с.

54. Самарский А. А. Математическое моделирование. Идеи, методы, примеры / А. А. Самарский, А. П. Михайлов. — 2-е изд., испр. — М. : Физматиздат, 2000. — 316 с.

55. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. ; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України ; Київський ун-т ім. ім. Б. Грінченка ; Нац. Ун-т біоресурсів і природокористування України. — К. : ВД ЕКМО, 2011. — 368 с.

56. Скрипник М. Перспективні напрями експериментальної роботи науково-педагогічних працівників системи післядипломної освіти / М. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. — 2013. — № 1(22). — С. 94–97.

57. Словник іншомовних слів [електронний ресурс] / за ред. О. С. Мельничука. — К., 1974. — Режим доступу : <http://rozum.org.ua/index.php?a=index&d=18>

58. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : монографія / Т. М. Сорочан. — Луганськ : Знання, 2005. — 384 с.

59. Старченко К. М. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету: наук.-метод. посіб. / К. М. Старченко, В. І. Пуцов, Ю. І. Завалевський, Г. М. Литвиненко. — Чернівці : Букрек, 2010. — 344 с.

60. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко,

В. І. Маслов [та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. — К.; Чернівці : Книги — XXI, 2010. — 460 с.

61. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: наук.-метод. посіб. / А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик, О. М. Василенко ; за заг. ред. А. М. Єрмоли. — Х. : Пошук, 2000. — 260 с.

62. Тонконогая Е. П. Теоретические основы совершенствования управленческих учений руководителей школ в системе повышения квалификации / Е. П. Тонконогая. — М. : НИИ ООВ АПН СССР, 1990. — 74 с.

63. Тонконогий И. Я. Вопросы повышения квалификации учителей истории, основ Советского государства, права и обществоведения на курсах ИУУ : метод. рек. / АПН СССР, НИИ общего образования взрослых / И. Я. Тонконогой. — Донецк : НИИ ООВ, 1980. — 35 с.

64. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминский. — М. : Педагогика, 1986. — 182 с.

65. Чепурна Н. М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Чепурна. — Житомир, 2005. — 20 с.

66. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

67. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин / под ред. Т. И. Шамоной. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 320 с.

68. Штомпель Г. О. Сучасний менеджери́зм і координа́ція профе́сійного зроста́ння в освітній організації / Г. О. Штомпель // Ві́сник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 1(14) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2010. — С. 216–232.

69. Югфельд Е. А. Принципы андрагогики для учебной мотивации взрослых / Е. А. Югфельд // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2011. № 10. — С. 85–86.

70. Norman D. Some observations on mental models / D. Norman // *Mental Models* / D. Gentner and A. Stevens (eds). — Hillsdale ; New-Jersey : Erlbaum, 1983. — P. 7–14.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ УСТАНОВ

Модернізація та реформи системи освіти стають найважливішою передумовою динамічного економічного зростання та соціального розвитку українського суспільства. В сучасних умовах значно зростають вимоги до якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників, посилюється необхідність у педагогічному управлінні процесом розвитку активної творчої особистості.

Завдання професійного розвитку педагогічних кадрів знайшли відображення в останніх законодавчих та стратегічних державних документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», в Концепції розвитку післядипломної освіти.

Проблема управління професійним розвитком педагогічних працівників науково-методичних установ районної (міської) ланки освіти актуалізується у зв'язку з потребою реалізації державної політики в галузі освіти та необхідністю підвищення загальної та професійної культури методистів районних (міських) науково-методичних установ, створення умов, що забезпечують відповідність їх професійного рівня запитам і потребам вчителів та керівників навчальних закладів.

Наукове дослідження буде корисним для керівників районних (міських) науково-методичних установ щодо можливості коригування власної управлінської діяльності з формування кадрового потенціалу методичної служби у регіональній безперервній педагогічній освіті.

3.1. Методологічні засади управління професійним розвитком педагогічних працівників науково-методичних установ районної (міської) ланки освіти

Реформування національної освіти вимагає постійного оновлення діяльності методичних служб регіональної системи післядипломної педагогічної освіти, що визначає необхідність безперервного професійного розвитку методистів районних (міських) науково-методичних установ, які покликані супроводжувати сучасний освітній процес з урахуванням зростаючих вимог держави і суспільства.

У зв'язку з цим трансформуються уявлення не тільки про призначення районної (міської) методичної служби та функції методистів, але і про механізми їх професійного розвитку, актуальність дослідження яких обумовлена концептуальним оновленням діяльності районних (міських) методичних служб, практичної діяльності методистів та недостатньою розробленістю дієвого механізму управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ районної (міської) ланки освіти.

В Україні освітні системи переживають значні зміни, які приводять до нового стану: створюються освітні установи різних типів і видів, комплекси безперервної педагогічної освіти, йде пошук ефективних технологій навчання і виховання, вводяться зміни в механізми управління. У зв'язку з цим спостерігається гостра потреба в науковому обґрунтуванні змін, що відбуваються на регіональному рівні, прогнозуванні шляхів розвитку.

В цьому аспекті дослідження професійного розвитку методистів науково-методичних установ у регіональній системі безперервної педагогічної освіти можна вважати одним з нових напрямків діяльності, що забезпечує вирішення конкретних соціально-педагогічних та управлінських завдань на основі даних фундаментальних теорій.

В контексті нашого дослідження *регіональна педагогічна освіта* трактується як вся сукупність систем освітньої діяльності у вертикалі:

область, район(місто), науково-методична установа, навчальний заклад, в межах якої здійснюється процес освіти, головним орієнтиром якої в ході визначення стратегії професійного розвитку особистості у регіональній педагогічній освіті є врахування реально існуючих обласних, районних, міських особливостей при обов'язковому збереженні загальних (загальнодержавних) орієнтирів розвитку освіти.

Виключно велике значення має розуміння того, що мова йде не просто про конгломерат різних видів і форм освітніх установ, а саме про єдину систему, в рамках якої функціонування освітніх установ в регіональній системі освіти найтіснішим чином взаємозумовлено і підпорядковане загальним для всієї системи цілям і завданням.

Проблема розвитку особистості постає останнім часом як одна з найактуальніших у психології і педагогіці, а також суспільстві в цілому (А. Бойко, О. Бондарчук, Н. Клокар, О. Красношликова, В. Кремень, Ю. Кулюткин, В. Луговий, О. Овчарук, Є. Чернишова).

Наукове моделювання процесу управління професійним розвитком методистів районних (міських) науково-методичних установ не може бути здійсненим без дослідження понять «розвиток», «професійний розвиток», «професійний розвиток методистів», «професіоналізм», «професіоналізм методистів».

Звернення до словників дозволяє визначити розвиток як процес, внаслідок якого відбувається зміна якості, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого.

Поняття «розвиток» у психолого-педагогічній літературі розглядається як процес кількісних та якісних змін в організмі, психіці, інтелектуальній та духовній сфері людини, що забезпечує реалізацію її життєвого потенціалу, її сутності та призначення [32].

З філософської точки зору процес розвитку – діалектична сутність людини, а тому це є непорушна істина, форма або спосіб існування людини.

З точки зору психології, розвиток – це посилення, зміцнення; доведення до певного ступеня духовної, розумової зрілості тощо; розгортання чогось у широких межах, з повною енергією; розширення, розповсюдження, поглиблення змісту або застосування будь-чого; процес і результат переходу до нового, більш досконалого якісного стану, від простого до складного, від нижчого до вищого.

Таким чином, узагальнюючи основні концепти, через які подані інтерпретації поняття «розвитку» доходимо висновку, що у результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, викликаний закономірним процесом зміни або модифікації структури діяльності особистості в часі. Тобто особистість не може не розвиватися, це закономірна сутність її існування як людини.

В ході набуття певної особистісної зрілості людина здійснює цілеспрямоване особистісно-психологічне і духовне самоперетворення і, відповідно, переходить до процесу самоосвіти, самовдосконалення. Саме в цьому криється природа безперервної освіти людини, яка виступає засобом її розвитку і задає індивідуальну траєкторію руху в сфері професійного розвитку.

Основною рушійною силою професійного розвитку є прагнення особистості до інтеграції в соціальний контекст на основі ідентифікації соціальним групам і інститутам [22].

За позицією Н. Клокар, генезис поняття «професійний розвиток» поєднує етапи професійного самовизначення, професійної освіти, професійної адаптації, становлення професіонала, професійної майстерності, акме професіоналізму [12].

Ми поділяємо точку зору Н. Клокар, і з огляду на вищезазначене, професійний розвиток розглядаємо як багаторівневий феномен, який послідовно розвивається в конкретній галузі фахової діяльності, і потребує використання певних методологічних підходів для дослідження даної якості на кожному рівні.

Л. Набока аналізує професійний розвиток методистів з двох позицій: з *позиції діяльності*, яка орієнтована на прогнозування мети, функцій, змісту діяльності методиста, опис умов його праці, необхідних знань та вмінь, навичок та якостей та *позиції підготовки*, яка вміщує в собі зміст підготовки фахівця (навчальні плани та програми), форми, методи та засоби, які забезпечують потрібну підготовку [17].

Ми повністю погоджуємося з думкою Л. Набоки, проте, враховуючи сучасну концепцію безперервної освіти, вважаємо за доцільне розширити вектори професійного розвитку методистів і розглядати його ще: з *позиції безперервності*, яка повинна реалізовуватися через загальну і професійну підготовку методистів і тривати протягом усього їх життя, що на сьогоднішній день є гострим питанням; з *позиції адаптації*, яка визначає певну кваліфікацію не тільки як «приспосовування» до професії, але і як основу для успішної адаптації до умов, що постійно змінюються, з *позиції самореалізації*, яка передбачає збагачення і збільшення сукупного інтелектуального, морального і культурного потенціалу на основі всебічного використання потенціалу кожного методиста шляхом засвоєння ним всієї актуально необхідної традиційної і нової економічної, суспільно-політичної, наукової, технічної інформації, розширення загального кругозору, зростання інтелектуального і культурного рівня.

Таким чином, професійний розвиток методистів розглядається нами як керована спеціально організована продуктивна взаємодія суб'єктів науково-методичної установи, яка відбувається в контенті п'ятьох позицій: діяльності, підготовки, безперервності, адаптації та самореалізації (рис. 3.1).

На основі аналізу науково-педагогічної літератури (Л. Набока [21], О. Онаць [19], В. Пуцов [21], О. Савченко [23] та ін.) нами зроблено висновок про те, що професійний розвиток розуміється науковцями як процес набуття працівником нових знань, умінь і навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності в процесі практичної діяльності, професійного навчання та під час підвищення кваліфікації,

включаючи процес особистісного зростання, що повністю підтверджує попередні думки.



Рис. 3.1. Професійний розвиток методистів

Якщо розглядати розвиток у певній професійній сфері, то він пов'язаний з постійним порівнянням себе, своїх досягнень з визначеним еталоном, на який він рівняється. Отже, кожна людина прагне досягти найвищого для себе професійного рівня – професіоналізму.

Ґрунтуючись на методологічному принципі єдності особистості й діяльності, акмеологія (наука про шляхи досягнення професіоналізму) розглядає професіоналізм як систему, що складається із взаємозв'язаних підсистем: професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності, які знаходяться в діалектичній єдності.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, що ґрунтуються на творчих рішеннях, володінні сучасними способами вирішення професійних завдань, та забезпечує високу результативність діяльності.

Професіоналізм особистості є якісною характеристикою суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, креативності, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на позитивний розвиток.

Зауважимо, що значна більшість дослідників використовують сутнісно поняття «професіоналізм» «як сукупність знань, навичок, поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій; як сформовану в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються, і як рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи» [10, с. 742].

Б. Д'яченко розглядає професіоналізм як багаторівневе утворення високого ступеня організованості, як психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі, професійній самосвідомості, що є складною діалектичною взаємодією педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик, які виявляються в духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності [8].

З огляду на такі визначення можна виокремити основні елементи, що стосуються професійної діяльності, а саме: рівень професійної підготовки, самоосвітні вміння, майстерність і здатність до якісного виконання професійних функцій. Таке розуміння професіоналізму можна віднести і до професійної діяльності методиста науково-методичної установи.

Розглядаючи такий підхід до визначення професіоналізму, необхідно підкреслити цілісне уявлення про методиста не тільки як працівника, а й як особистість, якій належить не остання роль у професійній діяльності педагога. У такому разі необхідно приділяти увагу не тільки професійному розвитку, а й розвитку особистості, яка є невід'ємним складником професіоналізму працівника.

Усвідомлення людиною перспективи особистісного і професійного зростання спонукає його до пошуку, творчості. Особистісний розвиток визначає здатність особистості розуміти, формулювати, вирішувати власні життєві проблеми і завдання саморозвитку, виявляти високий рівень активності, самостійності, саморегуляції, досягати стійкого успіху в одному або декількох видах діяльності. У процесі особистісного розвитку відбуваються зміни в цінностях, потребах, мотивах, інтересах, установках, позиціях людини.

Виходячи з цього, професіоналізм методиста розуміється нами як системна інтегральна характеристика особистості, що представляє сукупність педагогічної компетентності, майстерності, професійно значущих якостей та індивідуального іміджу, що забезпечує ефективність і оптимальність науково-методичної діяльності.

На основі зазначеного вище, спираючись на аналіз наукових праць, *професійний розвиток методистів науково-методичних установ* визначається нами як процес якісної зміни сукупності їх науково-методичних знань, умінь, навичок в сфері здійснення методичної діяльності, що призводить до творчої самореалізації методиста у професійній діяльності та підвищення результативності педагогічної роботи взаємодіючих з ним педагогів, а також особистісно-ділових якостей, креативності, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, які спрямовуються на позитивний розвиток методиста.

Таким чином, нами встановлено, що між поняттями «розвиток», «професійний розвиток», «професійний розвиток методистів», «професіоналізм», «професіоналізм методистів» існує об'єктивна залежність, яка відображає їх взаємозв'язок як системоутворюючих елементів процесу управління професійним розвитком методистів районних (міських) науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті.

Виходячи з цього, завдання управлінців системи регіональної педагогічної освіти полягає в забезпеченні досягнення необхідного рівня

професійної освіти у відповідності із соціальними та професійними завданнями, мотивами та обов'язками щодо ефективного виконання конкретних функцій методистами районних (міських) науково-методичних установ.

Але ефективне управління професійними розвитком методистів потребує чіткого уявлення про його зміст, структуру та відповідні засоби.

Аналіз наукових праць Л. Амірової, С. Асланової, Т. Афанасьєвої, В. Буренко, Л. Вавілової, О. Василевської, Б. Гадзецького, Н. Гузій, Б. Д'яченка, А. Деркач, І. Зубкової, В. Розмариці та інших і практичної діяльності методистів дав можливість визначити основні структурні компоненти змісту професійного розвитку: *мотиваційний* (потреби, інтереси, переконання, установки, цінності та ідеали); *когнітивний* (накопичення і кумуляція професійно значущих для методистів знань); *аксіологічний* (гуманістичні цінності методиста, його соціальні та особистісні якості, набуття нового знання у методичній діяльності, оволодіння методистами уміннями та навичками здобуття, опрацювання та використання професійно необхідної інформації); *комунікативний* (наявність уміння транслювати свої знання у методичній сфері і відчуття самовдосконалення, всі форми комунікації методистів, які сприяють їх професійному розвитку та удосконаленню їх професійної діяльності, удосконалення форм і методів навчання методистів у системі післядипломної педагогічної освіти, запровадження сучасних технологій навчання дорослих, урізноманітнення форм післядипломної освіти, опанування методистами сучасними інформаційними технологіями); *праксеологічний* (опанування змістом середньої і дошкільної освіти; знання сучасних підходів та вимог до організації навчального процесу з дорослими; освоєння сучасних технологій навчання, виховання й розвитку; вміння розробляти власні і застосовувати наявні засоби навчання; вміння проектувати навчальний процес з дорослими і реалізовувати його на конкретному занятті; вміння управляти самостійною пізнавальною діяльністю педагогів тощо).

Стимуляційним аспектом професійного розвитку є *мотиваційний* компонент. Професійний розвиток особистості відбувається лише за умови прояву її високої активності в професійній діяльності. Організована діяльність, в якій людина бере участь без бажання, практично не розвиває її. Всебічного розвитку, духовної досконалості не можна досягти шляхом примусу. Справжнє духовне багатство створюється тоді, коли людина сама тягнеться до знань, науки, мистецтва.

Ідея визначальної ролі активності особистості у її власному розвитку і необхідності стимулювання цієї активності в процесі навчання є загально визнаною.

Людина сама тягнеться до знань, освіти тоді, коли нею рухають внутрішні спонукання до навчальних дій або навчальної діяльності в цілому, тобто мотиви. У ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, переконання, установки, цінності та ідеали. До професійного розвитку спонукає не один мотив, а низка мотивів різної природи, і кожен з них виступає у взаємодії з іншими.

У практичній педагогічній діяльності вся багатогранність мотивів професійного розвитку об'єднується у три взаємопов'язані групи.

1. Безпосередньо-спонукальні мотиви, основані на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях: яскравість, новизна, цікавість, зовнішньо привабливі атрибути; бажання отримати заохочення, нагороду (за виконане завдання), острах одержати негативну оцінку за виконану роботу, покарання, небажання бути об'єктом обговорення тощо.

2. Перспективно-спонукальні мотиви ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі; професійних вмінь зокрема: усвідомлення світоглядного, соціального, практично прикладного значення предмета діяльності, тих чи інших конкретних знань і вмінь; сподівання на отримання в перспективі нагороди; розвинуте почуття обов'язку, відповідальності.

3. Інтелектуально-спонукальні мотиви базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до знань, допитливість,

намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти новими вміннями і навичками, захопленість самим процесом вирішення професійних завдань тощо.

Когнітивний компонент відображає процес збору та накопичення професійно необхідних методистам знань, наукових та методичних розробок, матеріалів з досвіду практичної діяльності педагогів регіону та країни, аналіз зарубіжного досвіду, результатів застосування інноваційних технологій навчання й виховання тощо.

Когнітивний компонент включає предметні, педагогічні і методичні знання. Одним з важливих складників педагогічних знань є знання про педагогічні технології і способи їх застосування. У Концепції педагогічної освіти особливо наголошується на тому, що сьогодні, як ніколи, постає проблема запровадження сучасних педагогічних технологій, вдосконалення організації робочого часу методиста і, особливо, у частині його самостійної роботи [14].

Окрім цього, як умову професійного розвитку методиста варто розглядати володіння ним певними методологічними знаннями (знання філософії освіти, загальнонаукових законів і категорій діалектики, законів розвитку, основ педагогіки та психології, загальнонаукових і конкретно наукових методів; знання методології педагогіки, педагогічного процесу тощо); теоретичними (знання принципів побудови вітчизняної системи освіти, її структури, змісту освітніх програм) та спеціальними знаннями, до яких зараховують знання предмету; знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем навчання, виховання та розвитку особистості; знання методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загальноособистісного розвитку дітей; знання методів, засобів і форм організації роботи та управління педагогами.

Ядром *аксіологічного компоненту* є такі гуманістичні цінності: людина, любов, праця, світ, свобода, совість, справедливість, добро, істина, краса, знання тощо. У своїх діях і вчинках методист повинен керуватися цими та

іншими загальнолюдськими цінностями. На основі зазначених гуманістичних цінностей в процесі професійного розвитку у методиста формуються відповідні соціальні якості, що проявляються у його вчинках, поведінці, професійній діяльності як результаті сформованості аксіологічного компоненту (його зовнішній прояв) професійного рівня. Особистісні якості визначають характер професійних намірів та детермінують практичну діяльність методиста.

Аксіологічний компонент відображає і процес пізнання нового знання у методичній діяльності, тому його доцільно розглядати у двох площинах: об'єктивно нового та суб'єктивно нового знання. Об'єктивно нове знання – це те, що до певного часу було невідоме методисту. Це нові підходи, засоби, методи і прийоми діяльності, які виробляються у процесі науково-пошукової та експериментальної роботи. Об'єктивно нове знання може бути результатом удосконалення вже відомого педагогічного інструментарію, але адаптованого для конкретних умов діяльності конкретних педагогічних колективів тощо.

Однак, узагальнення досвіду роботи творчих учителів, педагогічне новаторство, дослідницька та експериментальна робота дають матеріали для теоретичних обґрунтувань, вироблення науково-методичних рекомендацій, розробки інноваційних технологій, які є основою для формування змісту діяльності методиста районної(міської) методичної служби і займають важливе місце в структурі науково-методичної роботи, підкреслюючи її аксіологічне спрямування.

Суб'єктивно нове – це те знання, яке отримують методичні працівники під час навчання на курсах підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти, у процесі роботи обласних методичних активів і творчих груп, під час індивідуальних консультацій та самоосвітньої роботи. Джерелами такого знання можуть бути не тільки колеги, викладачі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (далі — ОІППО), науковці. Такими джерелами можуть бути засоби масової інформації, наукова і публіцистична література, мережа Інтернет тощо. У зв'язку з цим важливо

наголосити на зростанні значення оволодіння методистами уміннями та навичками здобуття, опрацювання та використання професійно необхідної інформації.

Ще одним важливим компонентом професійного розвитку методиста є *комунікативний*, оскільки вміння спілкуватися є необхідним для професійної діяльності, адже він працює у сфері «людина – людина», яка передбачає здатність успішно взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків. Комунікативна діяльність методиста, на відміну від будь-якої іншої діяльності, передбачає наявність уміння транслювати свої знання у методичній сфері і відчуття самовдосконалення.

Комунікативний компонент включає усі форми комунікації методистів, які сприяють їх професійному розвитку та удосконаленню їх професійної діяльності. Особливо слід зазначити, що у процесі організації підвищення кваліфікації у міжкурсний період професійне спілкування методистів з колегами має особливе значення.

Педагогічне спілкування має виключно важливе значення не тільки під час курсів підвищення кваліфікації. Воно важливе й у процесі повсякденної професійної діяльності методиста. Тому застосування нових методів обміну інформацією у науково-методичній роботі з педагогами доцільно розглядати як перспективу їх удосконалення.

Слід також підкреслити, що комунікативний компонент структури професійного розвитку включає й удосконалення форм і методів навчання методистів у системі післядипломної педагогічної освіти, запровадження сучасних технологій навчання дорослих, урізноманітнення форм післядипломної освіти, наприклад, поширення дистанційної освіти для забезпечення безперервного професійного розвитку. І ще раз наголосимо на важливості опанування методистами сучасними інформаційними технологіями, що значно актуалізує комунікативний аспект змісту науково-методичної роботи з педагогами регіону.

Праксеологічний компонент змісту професійного розвитку включає розробку та запровадження таких форм і методів професійного розвитку методистів, які б сприяли підвищенню їх професійного рівня, виробленню професійно необхідних якостей, формуванню мотиваційного ставлення до професії, розвитку творчого мислення та готовності до творчої науково-методичної діяльності.

На основі вищезначеного нами зроблено висновок, що цілісність структури професійного розвитку методистів районної (міської) ланки освіти може бути забезпечена: за єдності визначених компонентів; підпорядкованості загальній меті – особистісному удосконаленню та підвищенню якості професійно-педагогічної підготовки фахівців; управлінського супроводу в системі регіональної безперервної педагогічної освіти, зокрема, в регіональних ІППО, на інституційному рівні районної(міської) науково-методичної установи.

Отже зазначимо, що в окресленому нами аспекті, можна говорити про те, що організація професійного розвитку стала однією з основних функцій управління.

Зауважимо, що у загальній теорії менеджменту наявні різні підходи до визначення поняття «управління»: цілеспрямована діяльність суб'єктів управління різного рівня, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи (суб'єкта), переведення її на новий, якісно вищий рівень по фактичному досягненню мети за допомогою необхідних оптимальних педагогічних умов, способів, засобів і впливів (М. Бочаров); діяльність, що забезпечує планомірний та цілеспрямований вплив на об'єкт управління і включає в себе отримання інформації про хід основних процесів, обробку та видачу відповідних рішень, спрямованих на подальше вдосконалення об'єкта управління (Т. Ільїна); діяльність, спрямована на вироблення рішень, організація, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на основі достовірної інформації; цілеспрямована, свідома взаємодія учасників цілісного

педагогічного процесу на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату (І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шіянов); процес реалізації системи заходів впливу на педагогічний та учнівський колективи з метою вирішення соціальних завдань з формування особистості, необхідних суспільству для його подальшого існування та розвитку (В. Пikelьна) [31].

Нами встановлено також, що в науковій літературі термін «управління» трактується з трьох позицій.

По-перше, *управління* визначається як діяльність (В. Лазарев, Г. Попов, М. Поташник, А. Файоль та ін.). Це визначення важливо з точки зору орієнтованості у визначенні на отримання предметного результату. Але воно не акцентує увагу на зміні в ході цієї діяльності суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу [31, с. 41].

По-друге, *управління* розглядається як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу (В. Афанасьєв, Л. Ітельсон, А. Орлов, Н. Сунцов, Н. Хмель та ін.). З цієї позиції *управління* розглядається як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт і зміна останнього в результаті впливу на інший об'єкт, який також призводить до зміни останнього. Це трактування слабо враховує суб'єкт-суб'єктну природу управління, оскільки активність визнається тільки за керуючим, а керований сприймається як пасивний виконавець, чітко дотримуючись нав'язаній нормі [31, с. 41].

По-третє, *управління* є взаємодія суб'єктів (В. Афанасьєв, В. Зверєва, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.). Під взаємодією у філософії розуміється складний різноманітний процес, в якому зміна сторін відбувається не просто взаємопов'язано, а взаємообумовлено. Його суть полягає в нерозривності прямого і зворотнього впливу, органічного поєднання змін суб'єктів, які впливають один на одного. Крім того, взаємодія – цілісна, внутрішньодиференційована система, яка саморозвивається. Таке розуміння управління передбачає взаємну зміну керуючих і керованих, переконує в

необхідності зміни взаємодіючих суб'єктів і самого процесу взаємодії як зміни його стану [31, с. 42].

На думку В. Маслова, управління являє собою сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих заходів, спрямованих на досягнення певної мети [16].

За позицією В. Лазарева і М. Поташника управлінська діяльність – це цілеспрямований процес як взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом. Необхідність в управлінні виникає щоразу, коли люди об'єднуються, щоб спільно зробити те, що окремо вони зробити не можуть, або це робити недоцільно. У цьому випадку виникає особливе завдання – формулювання спільних цілей та об'єднання зусиль учасників спільної діяльності на їх досягнення, яке і вирішується у процесі управління. Завдяки цьому, спільна діяльність є не спонтанною, а цілеспрямованою й організованою, що сприяє ефективності управління процесом [27].

Відтак, узагальнюючи погляди дослідників, можна зробити висновок, що управління є цілеспрямованою діяльністю, а також рушійною силою, яка спрямована на активізацію людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку її здібностей, талантів, творчого і професійного потенціалу.

Управління, як і будь-яка діяльність, ґрунтується на ряді принципів. Принципи управління є конкретним проявом, відображенням закономірностей розвитку. Основними принципами, що забезпечують ефективність управлінської діяльності в системі освіти, є *науковість, комплексність, гуманізація, демократизація, відповідність державним вимогам, урахування індивідуального підходу, рівність умов для кожного педагогічного працівника щодо повної реалізації його духовного, творчого та інтелектуального потенціалу; безперервність фахового вдосконалення.*

Спираючись на аналіз наукової літератури (О. Антонюк, Л. Ващенко, Б. Гаєвський, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, О. Крушельницька, В. Маслов та ін.), принципами управління професійним

розвитком методистів науково-методичних установ, крім вищезазначених, ми визначили наступні: *демократичний централізм*, при якому заохочується ініціатива більшості; *колегіальність*, яка є основою розвитку активності однодумців; принцип *систематичності*, на наш погляд, також має місце при розгляді управління професійним розвитком, який дозволяє виявити недоліки, намітити шляхи їх виправлення; принцип *єдності змісту і форми* спрямовує діяльність методистів на виконання загальних освітніх завдань, професійних заходів, що забезпечують формування нових професійних умінь на особистісному рівні; принцип *наступності* передбачає плановірність у просуванні по етапах професійного розвитку і відображає його послідовність; урахування принципу *самопроекткування* дає можливість здійснювати розробку персональних траєкторій професійного зростання; актуальний на сьогоднішній день принцип *людиноцентризму* зумовлює характер взаємин суб'єктів управління, спрямованість управлінських впливів, змісту і способів організації професійного розвитку; *гнучкості і прогностичності* зумовлює характер науково-методичної роботи з педагогічними кадрами.

Будь-яка управлінська діяльність має свою логіку, визначену структуру і функції.

В науці немає єдиного підходу до розмежування функцій управління. Науковці по-різному визначають як їх зміст, так і кількість.

Аналіз наукової літератури (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Маслов, І. Осадчий та ін.) дозволили виокремити наступні функції управління професійним розвитком методистів, що є, на нашу думку, специфічними для управління професійним розвитком методистів: *інформаційно-аналітичну функцію*, яка пронизує всі етапи процесу управління і дає змогу приймати обґрунтовані рішення, регулювати умови, необхідні для ефективної роботи методистів; *мотиваційно-цільову*, яка передбачає наявність професійних мотивів, мотивів особистісної самореалізації, прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності; *планово-прогностичну* – визначення конкретних завдань та

заходів досягнення мети, встановлення їх послідовності, прогнозування напрямів і результатів розвитку; *організаційно-виконавську*, що забезпечує умови для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників; *контрольно-діагностичну* – здійснення контролю за станом професійного розвитку методистів, моніторинг результатів їх діяльності; *регулятивно-корекційну*, за допомогою якої усуваються усілякі відхилення від заданого режиму розвитку, корекція процесів, які відбуваються.

Всі ці функції управління розглядаються нами як відносно самостійні види діяльності. Разом з тим, вони взаємопов'язані і послідовно змінюють один одного, утворюючи єдиний управлінський цикл.

Реалізація функцій управління здійснюється через методи. Метод управління – це спосіб організації спільної діяльності учасників педагогічного процесу з реалізації цілей, принципів, змісту управлінської діяльності.

В теорії управління освітніми системами виділяють такі групи методів: економічні; адміністративно-організаційні; соціально-психологічні; інструктивно-методичні; методи юридичного регулювання. Методи управління можуть бути згруповані по об'єкту управління (державні, регіональні); суб'єкту управління (адміністративні, господарські); цілям (стратегічного, тактичного, оперативного управління); механізму впливу (соціально-політичні, організаційно-розпорядчі, організаційно-педагогічні); стилю (авторитарні, демократичні, ліберальні); часу управлінських дій (перспективні, довгострокові, поточні) [1].

Виходячи з аналізу наукових праць (Л. Калініна, В. Кукушкіна, В. Олійник, О. Онаць, В. Петров, І. Підласий, В. Семиченко, П. Третьяков та ін.), враховуючи аспект нашого дослідження, зазначимо, що для управління професійним розвитком методистів в умовах науково-методичної установи можна говорити про наступні методи: *адміністративні методи* – сукупність прийомів і способів прямого впливу на методиста з метою забезпечення виконання ним своїх функцій; *соціально-психологічні методи* – сукупність

прийомів і способів створення позитивного психологічного мікроклімату, що сприяє формуванню мотивації у професійному розвитку; *методи формування і розвитку кадрового потенціалу*: методи організаційного розвитку, методи поліпшення корпоративного стилю керування, що сприяють міжособистісним комунікаціям і створенню сприятливого мікроклімату; розвиток методистів на рівні конкретної особистості складає зміст методів *розвитку потенціалу кожного співробітника*, до яких відноситься: підвищення кваліфікації за межами науково-методичної установи; система методів сприяння розвитку творчості (ділові ігри, тренінги тощо).

Не вдаючись до детального аналізу змісту вищезначених компонентів управлінської діяльності, відмітимо, що в управлінні професійним розвитком методистів дуже важливий комплексний підхід, який передбачає застосування широкого спектру принципів, функцій і методів управління, які забезпечують реалізацію цілей і завдань професійного і особистісного розвитку фахівців.

На основі викладеного вище, *управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ* слід розглядати як безперервний процес, спрямований на розвиток професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності методиста науково-методичної установи, що забезпечує досягнення оптимальних освітніх результатів.

3.2. Методика моделювання процесу управління професійним розвитком методистів районних (міських) науково-методичних установ

Сучасний стан розвитку освіти вимагає зміщення акцентів в діяльності науково-методичних установ в площину управління професійним розвитком і саморозвитком методистів, вибудовування їх індивідуальної стратегії розвитку, проектування персонального простору професійно-особистісного розвитку, активізації процесів самопізнання, самовизначення, самовиховання, саморозвитку та самореалізації.

Зміна управлінських стереотипів щодо призначення та можливостей науково-методичних установ, розуміння їх як стратегічного ресурсу розвитку навчальних закладів може бути досягнуто на основі нової філософії управління професійним розвитком методичних кадрів.

Продуктивне управління процесом професійного розвитку методистів неможливе без переходу від суб'єктивних описів педагогічних явищ і процесів до їх об'єктивної оцінки. Можливість такого підходу може бути реалізована при використанні методу моделювання, бо моделювання один із ефективних засобів пізнання законів і закономірностей навколишнього світу, суть якого полягає в заміні реального процесу певною конструкцією, яка відтворює основні, найістотніші риси процесу, абстрагуючись від вторинних, і означає: визначити тип і функції моделі, вибрати методи та засоби їх реалізації, визначити склад, який буде її реалізовувати (тимчасовий і постійний), визначити логічну структуру управлінських дій, розподілити повноваження і відповідальність за реалізацію управлінських рішень, дій і контроль.

У процесі моделювання відбуваються абстрактно-логічні процедури пізнання, внаслідок чого виникає образ об'єкта як ідеалізоване його відображення, яке матеріалізується у вигляді певного аналога. Установлення тотожності між оригіналом і моделлю у процесі абстрагування є основою наукового пізнання і головною умовою моделювання.

Термін «моделювання» в сучасному трактуванні означає процес створення моделі-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, його стану [5, с. 1077].

Наукові основи моделювання систем різних видів і рівнів досить змістовно розкрито у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, зокрема М. Амосова, В. Афанасьєва, І. Бестужева-Лади, Б. Глинського, Ю. Кулюткина, В. Штофа та ін.

Побудова моделі – системне завдання, що вимагає аналізу і синтезу вихідних даних, гіпотез, теорій, знань фахівців. Системний підхід дозволяє

не тільки побудувати модель реальної системи, але і використовувати цю модель для оцінювання функціонування системи або ефективності управління нею.

У соціологічному словнику зазначено, що модель (від лат. *modulus* – міра) це певний умовний образ об'єкта дослідження, котрий замінює останній і перебуває з ним у такій відповідності, яка дозволяє отримати нове знання [24].

Модель будується для того, щоб відобразити характеристики об'єкта (елементи, взаємозв'язки, структурні та функціональні властивості), суттєві з точки зору мети дослідження. За визначенням М. Шеннона, модель є уявленням об'єкта, системи або ідеї у певній формі, яка відрізняється від цілісної системи. В. Пікельна вважає, що моделі – це все, що має певну структуру; моделювання – бажання очевидну складність оточуючого світу замінити спрощеною й зрозумілою картиною [25].

Стосовно моделі педагогічної діяльності, ми погоджуємося з Б. Д'яченком, що модель являє собою цілісне утворення, що включає в себе оперативні знання про педагогічну систему в цілому, про складові її елементів і взаємозв'язки між ними, що беруть участь в регуляції практичної діяльності вчителя, про вплив на вибір цілей і постановку завдань педагогічної діяльності, а також на розвиток професіоналізму педагогів, на передбачення можливих наслідків розвитку педагогічних ситуацій, на вибір і конструювання засобів педагогічної діяльності, на визначення критеріїв досягнення педагогічних цілей [25].

У рамках нашого дослідження таке розуміння моделі представляється значущим, оскільки ми розглядаємо модель як такий зразок системи взаємодії людей, який забезпечує досягнення поставленої мети.

Модель та моделювання – універсальні поняття, атрибути одного з найбільш потужних методів пізнання в будь-якій професійній області, пізнання системи, процесу, явища.

Дефініції «модель» і «моделювання» розглядаються дослідниками під різним кутом. Ми погоджуємося з визначеннями українських науковців В. Бикова, Г. Єльнікової, О. Зайченко, В. Маслова, які спираючись на аналіз чисельних визначень, дають авторське тлумачення даних понять: «Модель – суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей властивих конкретному об'єкту, які об'єктивно йому притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові. Моделювання – творчий, цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкту, що є предметом уваги, в цілому, або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкту, забезпечують стабільність його існування та розвитку» [25, с. 19].

Термін «моделювання» в сучасному трактуванні означає процес створення моделі-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, його стану [9, с. 1077].

На основі вивчення філософських, соціологічних, психолого-педагогічних джерел визначаємо, що методологічною, науково-теоретичною основою моделювання є ідеї і положення теорії систем, структурно-функціонального аналізу, загальної теорії управління, кібернетики, соціального управління, на підґрунті яких базуються всі підходи до побудови моделей різних видів, зокрема і модель управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ в регіональній безперервній педагогічній освіті.

Аналіз теорії моделювання (М. Амосов, В. Биков, Б. Глинський, Г. Єльнікова, В. Маслов, Д. Новіков, В. Пікельна, В. Штофф та ін.), урахування інформаційної та функціональної сутності трансформованого поняття «управління», врахування стратегії безперервної освіти в регіональному аспекті, позиції науковців про професійний розвиток особистості, положення андрагогіки про організацію та реалізацію процесу

навчання дорослої аудиторії, про параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми і методи, засоби та джерела навчання і послужили підґрунтям для розробки моделі управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті, якою передбачено безперервний процес професійного розвитку методистів на основі застосування багаторівневого адаптивно-модульного підходу.

Для побудови моделі управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ інтерес в рамках нашого дослідження представляє аналіз основних положень теорії внутрішньоорганізаційного управління, висвітлених у працях С. Асланової, Ю. Бабанського, В. Гурова, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Маслова, А. Моїсеєва, В. Пікельної, П. Третьякова, Т. Шамової, М. Нуysman та ін.

При розробці моделі управління процесом професійного розвитку методистів використано наступні етапи моделювання:

- визначення та формулювання мети моделі;
- безпосередня побудова моделі;
- перевірка моделі на достовірність;
- апробація розробленої моделі на практиці;
- коригування моделі.

Виходячи з теоретичних положень системного підходу, науково-методична установа розглядається нами як відкрита динамічна система. Тому вона в цілому і всі її структурні компоненти, зокрема, можуть бути змодельовані для вивчення особливостей їх взаємодії, встановлення певних тенденцій, закономірностей, принципів їх функціонування і розвитку.

Врахування методології теорії моделювання дозволяє реалізувати такі функції моделі [25, с. 21]: *інформаційну* – отримання нової інформації про якісні і кількісні характеристики, природу зв'язків між собою та зовнішнім середовищем; *систематизуючу* – добір необхідних матеріалів, які складають конструктивну основу моделі, їх систематизація на певній основі; *пізнавальну* – отримання інформації про параметри, межі використання моделі, наслідки

застосування, про взаємодію з іншими моделями в різних умовах; *логічну* – кінцевий результат розробки і впровадження моделі; *прогностичну* – прогнозування наступної діяльності; *формульовано-перетворюючу* – практична перевірка створеного проекту, ефективності та результативності моделі, корекція; *конструктивну* – головні особливості, умови та технологічне забезпечення ефективного функціонування моделі; *узагальнюючу* – отримання інформації про стан готовності системи, що створюється, її надійності, логічної узгодженості між головними структурними елементами або про їх певні недоліки; *психологічну* – мотиваційно-стимулююча спрямованість моделі.

Зміст моделі визначається соціальним замовленням та принципами, які виступають в якості загальних вимог до організації управління професійним розвитком методистів.

1. Принцип цілісності та системності освітнього процесу відповідно до завдань освіти, обумовлений нормативними документами державного, регіонального рівнів в сфері освіти і прогнозованими змінами в міській освіті. Принцип цілісності освітнього процесу передбачає послідовне взаємопов'язане включення кожного компонента в системне функціонування, що забезпечує узгодження дій всіх складових моделі для досягнення прогнозованого результату. При цьому завдання освіти, що визначаються нормативними документами, співставляються з відповідними прогнозованими завданнями передбачуваних змін в міському освітньому просторі і зазнають гнучкого коригування.

2. Принцип комплексного підходу в моделі управління професійним розвитком методистів передбачає формування особистості методиста відповідно до кваліфікаційних вимог і послідовне залучення його до професійної діяльності в єдності і цілісності від освітнього закладу (школи), міського науково-методичного центру і до вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти. Даний принцип визначає умови органічних переходів у взаємодії всіх суб'єктів регіонально-міського

освітнього простору, що беруть участь в інноваційній педагогічній діяльності, незалежно від того, яку базову педагогічну систему вони представляють (школу, науково-методичний центр, ОППО).

3. Принцип інтеграції визначає необхідність і доцільність використання досягнень вітчизняної педагогічної науки у професійному розвитку особистості методиста. Це інтегрування системних знань про сутність методичної роботи вітчизняної філософсько-педагогічної думки та сучасної педагогічної науки. Технологічне інтегрування – це прогнозування, проектування, конструювання та організація діяльності методиста, де загальне і особливе в історії вітчизняної педагогічної культури і сучасної педагогіки по відношенню до професійного становлення особистості певним чином взаємодіють.

4. Принцип пріоритету особистісно орієнтованої освіти заснований на визнанні права вільного вибору методистами як змістовного компонента освіти, так і способу його освоєння. Він передбачає можливість поліваріативного здійснення і вибору кожним форм і способів представлення результатів своєї методичної діяльності.

5. Принцип культурологічного, аксіологічного підходів в освіті. Культурологічний та аксіологічний підходи, реалізовані в моделі управління професійним розвитком методистів, визначають орієнтири змістовного наповнення освітніх завдань. При цьому ціннісні орієнтири структуруються щодо тих цінностей, які є сталими і утворюють внутрішній світ людини, для існування в світі і в суспільстві і, отже, визначальними в ставленні до професійної діяльності та її результативності.

6. Принцип творчості в пошуку та впровадженні інновацій в освітній процес з урахуванням особливостей навколишнього освітнього простору. Цей принцип визначає різноманітність видів і форм науково-методичної роботи, апробацію нових ідей на експериментальних майданчиках, в творчих лабораторіях, майстернях педагогів-дослідників. Реалізація принципу творчості передбачає включення методиста в різні види пошукової діяльності

і формування, таким чином, готовності до самостійного вирішення проблем методичної роботи в умовах регіонально-міського освітнього простору. Оригінальний вибір власної позиційності по відношенню до конкретних педагогічних ситуацій, уміння продемонструвати власну методичну діяльність на рівні теоретичного та практичного результату шляхом рефлексії та самопізнання створюють передумови для формування здатності методиста до саморозвитку і самопроектування, умінь ефективного управління розвитком методичної роботи в місті.

7. Принцип відкритості для спільної роботи з усіма зацікавленими особами (науковцями, діячами культури, педагогами та громадськими діячами). Принцип відкритості орієнтує на кооперацію зусиль з розвитку освіти всіх суб'єктів регіонально-міського простору, створенні практико-орієнтованих моделей співпраці різних установ на основі знань, теорії і досвіду вітчизняної педагогічної культури і вмілої адаптації їх до вимог сучасної освіти.

8. Принцип компетентнісно-діяльнісного підходу. При цьому підході ми розглядаємо особистість як суб'єкта діяльності, який формується у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. Знання функціонують у діяльності, засвоюються через діяльність і є засобом оволодіння певними діями.

Моделювання процесу управління професійним розвитком методистів має принципові вихідні положення і є певною послідовністю дій, які ґрунтуються на загальних вимогах до моделювання, положеннях про професійний розвиток.

З огляду на це, схему побудови моделі управління професійним розвитком методистів визначимо наступну:

1. Формування цілей управління професійним розвитком методистів. Виявлення і аналіз чинників, що визначають рівень професійного розвитку методистів. Подання системи цілей у вигляді сукупності завдань діяльності з управління процесом професійного розвитку методистів.

2. Структурний синтез моделі управління професійним розвитком методистів. Визначення суб'єктів та об'єктів управління, виявлення їх взаємозв'язків. Визначення структури процесу управління професійним розвитком об'єктів управління. Опис структурних елементів моделі.

3. Параметричний синтез моделі. Виділення та оцінка показників процесу управління професійним розвитком методистів. Обґрунтування критеріїв процесу управління професійним розвитком методистів. Визначення параметрів всіх структурних елементів моделі.

4. Реалізація моделі управління професійним розвитком методистів. Формування структури та змісту діяльності суб'єкта управління, що забезпечує досягнення необхідних значень показників професійного розвитку методистів. Ідентифікація – визначення методів отримання числових значень професіоналізму методистів. Планування контролю – синтез системи контрольних заходів, які дозволяють оцінити ступінь досягнення поставлених цілей управління.

5. Корекція всіх етапів управління:

- корекція цілей управління – уточнення, вибір досяжних цілей управління для даних умов;
- корекція алгоритму управління – вибір найкращого варіанта побудови алгоритму управління для даних умов;
- параметрична корекція дозволяє коригувати параметри моделі на кожному кроці управління.

Вихідним положенням є усвідомлення мети створення моделі, яка полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічної основи та організаційно-функціональної структури управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ, емпіричного опису її складових та визначення місця в регіональній безперервній педагогічній освіті, в розробці змістового, організаційного та методичного забезпечення процесу управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ, що в

кінцевому результаті дасть високорозвинутого компетентісно сформованого сучасного методиста – професіонала.

Визначення структурних складових, з яких будується модель, є другим важливим етапом процесу моделювання. Структурними компонентами моделі управління професійним розвитком методистів є такі складові – методологічна, змістова, процесуально-організаційна, підсумково-результативна та їх елементів – сукупного управлінського знання, навчального процесу з професійного розвитку методистів в системі регіональної безперервної педагогічної освіти, ієрархії рівнів управління професійним розвитком особистості; андрагогічні особливості навчального процесу; науково-методичний супровід освітньої практики, що відображають її поліфункціональний, багатоаспектний зміст.

Організаційно-технологічне забезпечення моделі включає два основних аспекти:

- структуру, форми, методи, технологію навчання методистів науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті;
- управлінський цикл із чітко визначеними параметрами управління професійним розвитком методистів.

Враховуючи мету і структурні складові, вважаємо найбільш придатною для нашого дослідження модель, яка має структурно-функціональну та організаційно-технологічну основу, що передбачає схематичний опис структури управління професійним розвитком методистів та його функцій, відображає особливості професійної діяльності методистів, вимоги суспільства до особистості методистів та сформованого на цій основі уявлення щодо структури та змісту управління професійним розвитком методистів через виявлення загальної цільової змістової спрямованості за рахунок вибору оптимального способу наукової конкретизації – методу формалізації.

За нашою позицією, введення до моделі методу формалізації є виправданим із наукової точки зору, тому що дозволяє зафіксувати

емпіричні(описові) ознаки моделі, відтворити у спрощеному вигляді складну структуру моделі та виявити загальні (поліфункціональні) властивості моделі.

Структурно елементи моделі формалізовано і представлено нами як її описові складові, що враховують об'єктивні та суб'єктивні фактори професійного розвитку методистів науково-методичних установ: $ПРМ = МС + ЗС + ПОС(БАМП + ЕПУПР) + ІЗ + ПР$, де ПРМ – професійний розвиток методистів, МС – методологічна складова, ЗС – змістова складова, ПОС – процесуально-організаційна складова, БАМП – багаторівневий адаптивно-модульний підхід, ЕПУПР – етапи процесу управління професійним розвитком методистів, ІЗ – інформаційно-комунікаційні зв'язки між суб'єктами і об'єктами управління, ПР – підсумково-результативна складова.

Основними структурними компонентами моделі є: *цільова складова*, яка відображає мету і завдання даної моделі; *методологічна складова*, яка є підґрунтям моделювання змісту професійного розвитку методистів; *змістова складова*, яка характеризує зміст діяльності з професійного розвитку методистів; *процесуально-організаційна складова*, яка визначає доцільність поєднання форм, методів і засобів організаційно-управлінського забезпечення професійного розвитку методистів; *підсумково-результативна складова*, яка відображає очікувані результати реалізації моделі (рис. 3.2).

Структурні складові реалізації моделі вписуються в логіку моделі і підпорядковуються змісту управління професійним розвитком методистів, який вміщує якість дій методистів, що забезпечує ефективне вирішення професійно-педагогічних проблем та типових професійних завдань з використанням наявного досвіду, кваліфікації, загальноприйнятих цінностей; передбачає оволодіння сучасними освітніми технологіями, технологіями педагогічної взаємодії та діагностики, психолого-педагогічної корекції, методичними прийомами, педагогічними засобами; використання методичних ідей, наукових джерел, здійснення оцінно-ціннісної рефлексії.

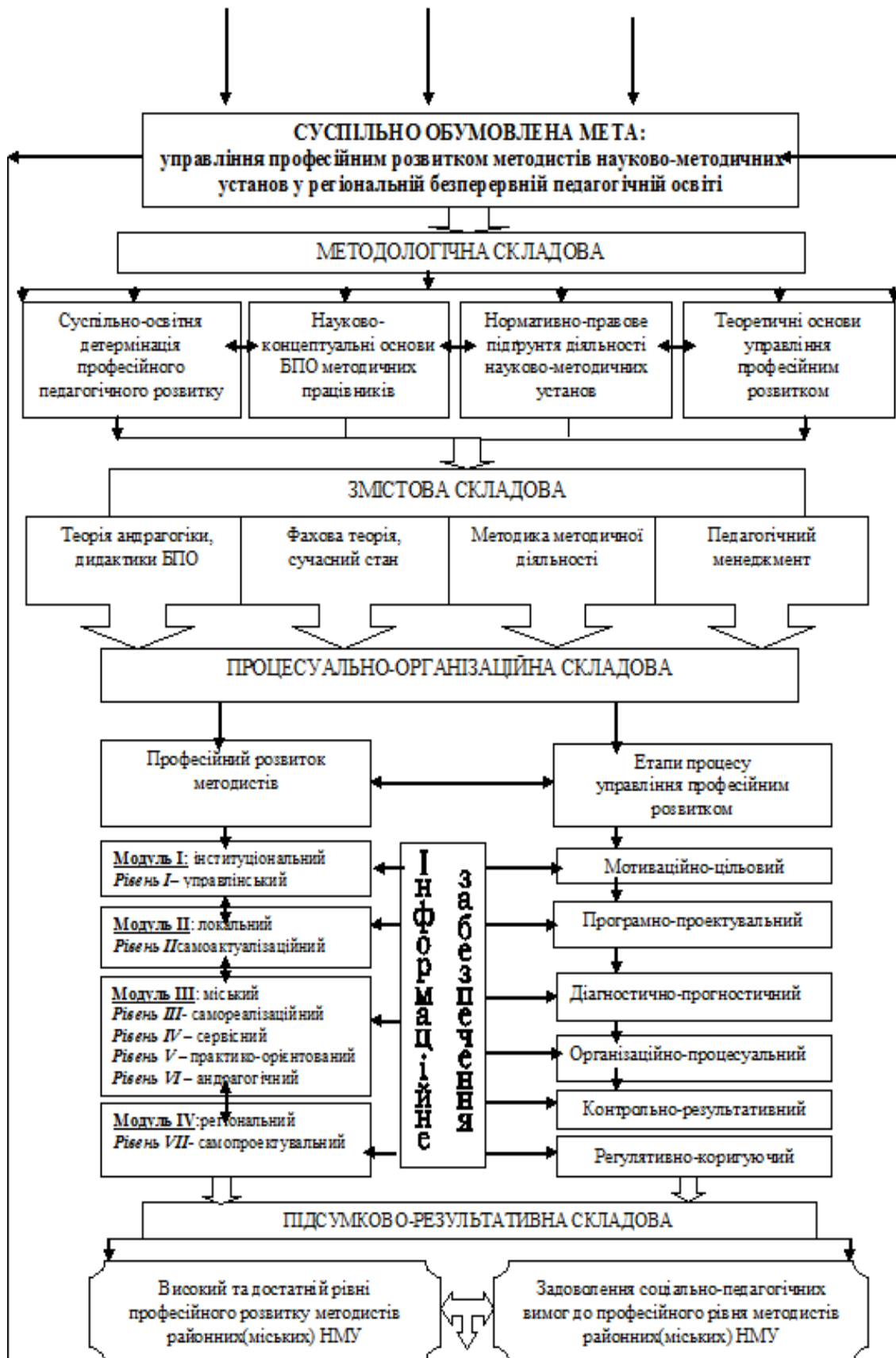


Рис. 3.2. Модель управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті

3.3. Технологія реалізації моделі управління професійним розвитком кадрового потенціалу районних (міських) науково-методичних установ у регіональній безперервній освіті

Практична реалізація управління професійним розвитком методистів передбачає розробку відповідного механізму. Враховуючи принципи, функції, методи управління та управлінські дії в основу моделі управління процесом професійного розвитку методистів ми поклали *інституціональне управління*, яке передбачає певний морально-психологічний клімат; колективні ціннісні орієнтації, норми поведінки, корпоративні цілі, мотиви і стосунки, інформаційну взаємодію тощо; *ситуативне управління*, яке представляється процесами гнучкого реагування на ситуації, які виникають щоденно і характеризується динамічністю, ситуативною обумовленістю, великим різномаяттям і пов'язане з прийняттям поточних управлінських рішень, підбором виконавців, розподілом завдань, мобілізацією виконавців, контролем, корекцією тощо; *багаторівневе адаптивно-модульне управління*, яке дозволяє забезпечити в управлінні адаптацію до зовнішніх змін і дає можливість, поєднуючи складові безперервної професійної освіти, зберегти цілісність і сформувати нову якість системи науково-методичного супроводу освіти (див. рис. 3.3).

Виходячи з аналізу наукових досліджень теорії внутрішньо-організаційного управління (С. Асланова, Ю. Бабанський, В. Гуров, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Маслов, А. Моїсеєв, В. Пікельна, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.) ми виділили технологічні блоки управління, найбільш прийнятні до нашої моделі, які утворюють повний управлінський цикл: мотиваційно-цільовий, програмно-проектувальний, діагностично-прогностичний, організаційно-процесуальний, контроль-результативний та регулятивно-коригуючий.

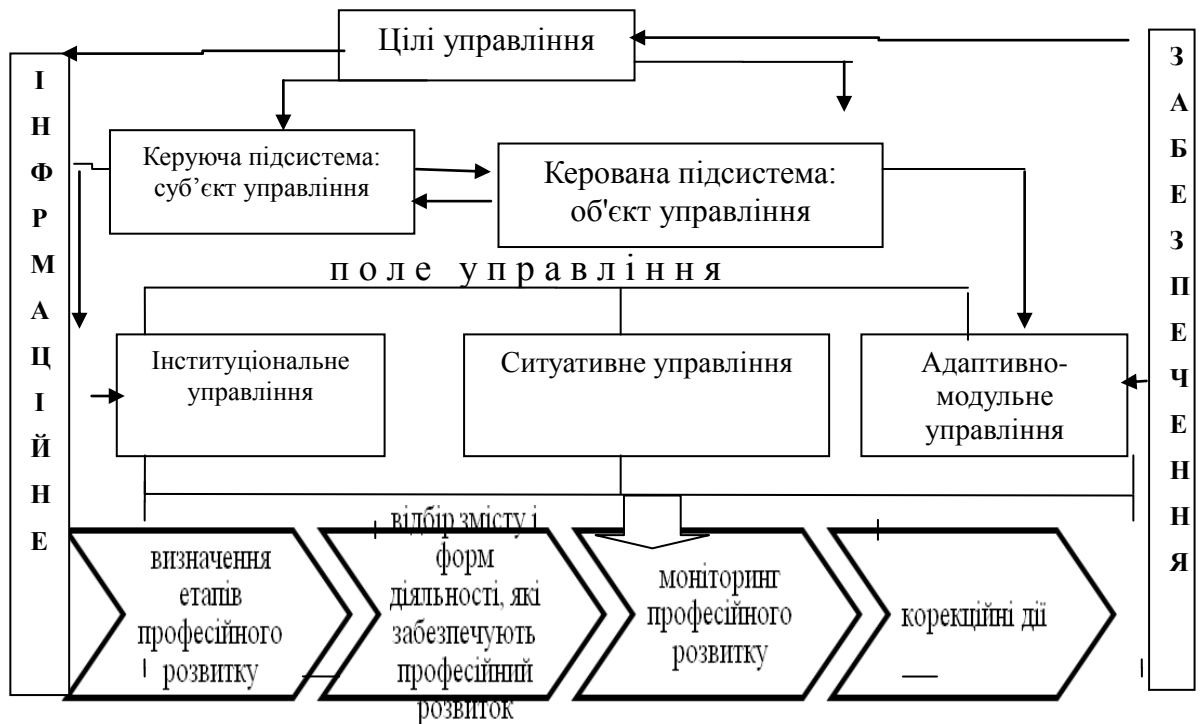


Рис. 3.3. Організаційна схема управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ

Оскільки ми розглядаємо управління процесом професійного розвитку методистів як взаємодію суб'єктів науково-методичної установи, то необхідно виділити дії керуючого і дії керованих, бо результативність процесу професійного розвитку не може бути досягнута лише за рахунок одного з них. Тому на кожному технологічному етапі ми представляємо дії керуючого, дії керованих як суб'єктів управління процесом професійного розвитку методистів.

Вважаємо за доцільне дати опис кожного технологічного блоку управління процесом професійного розвитку методистів в наступній послідовності: мета, зміст, дії суб'єктів управління, поле взаємодії суб'єктів управління, результат взаємодії, роль управління.

1. Мотиваційно-цільовий блок.

Мета: формування цілей учасників процесу управління професійним розвитком на основі мотиву їх діяльності, що виникає із потреби в цьому виді діяльності.

Зміст:

- усвідомлення результатів діяльності з проблеми управління процесом професійного розвитку методистів, переосмислення власної діяльності в контексті спільної роботи;

- системна рефлексія керівника щодо стану управління процесом професійного розвитку методистів на основі переосмислення власного колишнього досвіду;

- збір інформації, яка використовується керівником науково-методичної установи для рефлексії індивідуального досвіду (якостей особистості, власної діяльності і спілкування);

- осмислення кожним з учасників педагогічного процесу суті діяльності, що розгортається, ініціювання та інтенсифікація інтелектуальної, особистісної, комунікативної та кооперативної рефлексії методистів;

- забезпечення мотивації і активності учасників освітнього процесу, їх самоорганізація;

- усвідомлення і осмислення суб'єктами взаємодії власного досвіду в аспекті їх узгодження;

- вироблення механізмів педагогічної рефлексії;

- стимулювання процесу професійного розвитку методистів.

Дії керуючого:

- створення ситуації рефлексивного аналізу;

- створення умов для системної рефлексії;

- забезпечення самоорганізації методистів в процесі управління професійним розвитком методистів;

- здійснення критичного аналізу власного управлінського досвіду з метою створення організаційно-педагогічних умов для процесу професійного розвитку методистів;

- виявлення можливостей учасників освітнього процесу щодо вирішення проблеми управління процесом професійного розвитку методистів;

- рефлексія власних особистих якостей та взаємодія з іншими суб'єктами науково-методичної установи.

Дії керованих:

Аналіз індивідуального досвіду забезпечення управління процесом професійного розвитку методистів в рефлексивній позиції. Виділення в індивідуальному досвіді позитивних та негативних аспектів.

Поле взаємодії: спільна мотиваційна установка керуючого і керованих щодо вирішення проблеми управління процесом професійного розвитку методистів.

Результат взаємодії: набуття розуміння індивідуального досвіду роботи суб'єкта та об'єктів управління щодо запровадження процесу управління професійним розвитком методистів.

Роль управління. Забезпечення досягнення цілей мотиваційно-цільового блоку.

2. Програмно-проектувальний блок.

Мета: проектування процесу управління професійним розвитком методистів.

Зміст:

- розробка комплексно-цільової програми управління професійним розвитком методистів;

- визначення прогнозованого стану і розробка технології управління професійним розвитком методистів;

- розробка діагностико-критеріальної бази вимірювання показників професійного розвитку методистів;

- розробка навчально-методичного забезпечення процесу управління професійним розвитком методистів;

- створення системи взаємопов'язаних навчально-методичних заходів.

Дії керуючого: організація діяльності з:

- формування технологічної структури управління професійним розвитком методистів;
- формування діагностико-критеріальної бази вимірювання показників професійного розвитку методистів;
- визначення оптимальної кількості навчально-методичних заходів;
- визначення виконавців навчально-методичних заходів та узгодження термінів всіх заходів;
- вибору організаційних форм управління професійним розвитком методистів;
- розробка спецкурсів «Основи професійної методичної діяльності» та «Основи педагогічного менеджменту».

Дії керованих:

- розробка індивідуальної траєкторії професійного розвитку в умовах управління різними формами методичної роботи з орієнтацією на максимальне використання власних можливостей(наприклад):

- 1) Картка-графік індивідуальної підготовки методиста.
- 2) План Школи менеджера XXI ст.
- 3) Програма Андрагогічної майстерні.
- 4) Програма підготовки педагогів-модераторів з впровадження активних методів навчання (АМН).
- 5) Програма спецкурсу «Сучасні інформаційні технології в освіті» для вчителів різного фаху».

Поле взаємодії: спільна діяльність суб'єктів та об'єктів управління з організації процесу професійного розвитку методистів.

Результат взаємодії: розробка технології управління професійним розвитком методистів та навчально-методичного забезпечення процесу професійного розвитку методиста через різноманітні форми методичної роботи.

Роль управління. Створення цілісного колективу однодумців, здатних вирішувати проблеми власного професійного розвитку. Якість реалізації даного блоку управління в значній мірі впливає на показники роботи всіх інших блоків управління.

3. Діагностично-прогностичний блок.

Мета: виявити проблеми у професійному розвитку методистів науково-методичної установи.

Зміст:

- аналіз сучасного стану професійного розвитку методистів;
- вивчення зовнішнього середовища науково-методичної установи і встановлення загальних залежностей між компонентами зовнішнього середовища і науково-методичною установою;
- аналіз стану і продуктивності методичної служби на рівні району(міста);
- прогнозування наслідків організації процесу професійного розвитку методистів;
- аналіз стану ресурсів професійного розвитку (кадрові, мотиваційні, інтелектуальні, науково-методичні, матеріально-технічні, інформаційні та фінансові);

Дії керуючого:

- аналіз ресурсів, що забезпечують функціонування механізмів процесу професійного розвитку методистів: кадрових, мотиваційних, інтелектуальних, навчально-методичних, наукових, організаційних, інформаційних, фінансових і матеріально-технічних;
- аналіз практичного стану професійного розвитку методистів;
- формулювання і ранжування проблем з професійного розвитку методистів;
- вимірювання за допомогою діагностичного інструментарію показників професійного розвитку методистів.

Дії керованих:

- самоаналіз стану професійного розвитку;
- самоаналіз рівня професійних знань, умінь і навичок.

Поле взаємодії: спільна діяльність суб'єктів та об'єктів управління з проблемно-орієнтованого аналізу наявного досвіду в розв'язанні проблеми професійного розвитку.

Результат взаємодії: характеристика досвіду та ранжування проблем науково-методичної установи з управління процесом професійного розвитку методистів.

Роль управління: забезпечення досягнення цілей діагностично-прогностичного блоку.

4. Організаційно-процесуальний блок

Мета: реалізація процесу професійного розвитку методистів за допомогою системи організаційних заходів у різних формах, використання різних технологій для підвищення рівнів професійного розвитку методистів.

Зміст:

- застосування організаційних форм, методів, технологій, які впливають на компоненти професійного розвитку методистів.

Дії керуючого:

- реалізація спецкурсів «Основи професійної методичної діяльності» та «Основи педагогічного менеджменту»;

- стимулювання діяльності методистів щодо професійного розвитку;
- регулювання відносин між учасниками навчально-методичного процесу;

- контроль за реалізацією навчально-методичних заходів;

- регулювання діяльності методистів з виконання навчально-методичних заходів;

- залучення методистів до контролю і регулювання процесу реалізації навчально-методичних заходів з професійного розвитку;

Дії керованих:

- набуття професійних знань;
- набуття професійних вмінь і навичок;
- реалізація індивідуальних маршрутів професійного розвитку.

Поле взаємодії: спільна діяльність суб'єктів та об'єктів управління з максимального використання ресурсів внутрішнього і зовнішнього середовища науково-методичної установи в процесі професійного розвитку методистів.

Результат взаємодії: реалізація на організаційному рівні різних навчально-методичних заходів в контексті професійного розвитку методистів.

Роль управління. Набуття методистами знань, умінь та навичок, забезпечення достатнього та високого рівнів сформованості професійного розвитку методистів.

5. Контрольно-результативний блок.

Мета: виявити стан сформованості рівня професійного розвитку методистів.

Зміст:

- організація та проведення діагностичних та оцінювальних вимірювань;
- аналіз отриманої інформації по кожному критерію і показнику професійного розвитку методистів науково-методичної установи.

Дії керуючого:

- отримання інформації про рівні професійного розвитку методистів за виділеними критеріями і показниками;
- визначення рівнів, виявлення динаміки розвитку професіоналізму методистів.

Дії керованих:

- самооцінка результатів професійного розвитку;
- порівняння реальних значень критеріїв, показників рівня професійного розвитку методистів з еталонними значеннями.

Поле взаємодії: спільна діяльність суб'єктів та об'єктів із систематичного і безперервного аналізу інформації щодо результативності процесу професійного розвитку методистів.

Результат взаємодії: інформація про реальний рівень показників професійного розвитку методистів для оптимальної корекції освітнього процесу.

Роль управління. Прийняття управлінського рішення щодо подальшого професійного розвитку методистів науково-методичної установи.

6. Регулятивно-коригуючий блок.

Мета: корегування (у випадку потреби) професійного розвитку методистів.

Зміст:

- організація коригуючих заходів з професійного розвитку методистів.

Дії керуючого:

- здійснення корекції управління професійним розвитком методистів;
- аналіз результативності діяльності професійного розвитку методистів.

Дії керованих:

- виявлення можливих причин і наслідків недостатньої динаміки професійного розвитку на засадах саморефлексії.

Поле взаємодії: спільна діяльність суб'єктів та об'єктів із рефлексії професійного розвитку.

Результат взаємодії: оптимальна корекція процесу професійного розвитку методистів.

Роль управління. Прийняття управлінського рішення щодо подальшого професійного розвитку методистів науково-методичної установи.

Таким чином, технологія управління процесом професійного розвитку методистів розуміється як система знань, способів дій і засобів реалізації управління професійним розвитком методистів науково-методичної установи.

Зазначимо, що для моделі управління процесом професійного розвитку методиста характерна ієрархія суб'єктів та об'єктів управління за вертикальними зв'язками зі своїми обов'язками, правами і відповідальністю. Така система управління спрямована на реалізацію визначених цілей та зорієнтована на вирішення стратегічних завдань професійного розвитку.

Суб'єктами управління за вертикальними зв'язками є міська методична рада, директор науково-методичної установи, які здійснюють опосередковане і безпосереднє управління професійним розвитком методистів, надають їм необхідну підтримку та забезпечують контроль за професійною діяльністю, а також методисти на засадах самопроекування управлінської діяльності в контексті їх професійного розвитку.

На першому інтегрованому рівні (директор = голова міської методичної ради) забезпечується вирішення стратегічних завдань управління професійним розвитком методистів. Перебуваючи на вищому щаблі виконавчого права в педагогічній системі, директор здійснює загальне управління процесом професійного розвитку методистів (спецкурси «Основи професійної методичної діяльності», «Основи педагогічного менеджменту»)

На другому рівні управління, рівні методиста, вирішуються, головним чином, оперативні-тактичні завдання. Обов'язки методиста співвідносяться з правами і відповідальністю за доручену ділянку роботи. Методист організовує та здійснює управління навчально-методичною роботою з педагогами, процесом пошуку, розробки та впровадження інновацій в освітню діяльність в межах своїх повноважень та функціональних обов'язків.

Третій рівень управління – рівень керівників міських педагогічних професійних формувань. В рамках управлінського спрямування власної діяльності методисти взаємодіють з керівниками міських професійних формувань через запровадження спецкурсу «Підготовка педагогів-модераторів з впровадження активних методів навчання (далі — АМН)».

Четвертий рівень управління – рівень управління педагогами. Педагоги – головні діючі особи, які безпосередньо взаємодіють з учнями в процесі

навчання. Від їхніх знань, умінь технологічно управляти навчальним процесом залежать кінцеві результати освіти. Тому управлінська діяльність проектується на професійну діяльність педагога через різні форми науково-методичної роботи.

Горизонтальна побудова управлінської системи з професійного розвитку методистів формується із модулів. Загальними положеннями управління, які засновані на горизонтальних зв'язках, є:

- децентралізація, де зберігається єдиний управлінський центр в особі науково-методичного центру, навколо якого створюються інші управлінські підсистеми (шкільні та міські методичні професійні об'єднання, Школа менеджера XXI століття, андрагогічна майстерня), якими управляють методисти, і які підпорядковуються директору науково-методичного центру, всі ланки знаходяться у полі інформаційно-комунікаційних відносин;

- кооперація, передбачає взаємодію суб'єктів і об'єктів управління, подолання рамок вузьких спеціальностей і професійних рівнів, можливість суміщення роботи в різних професійних групах;

- координація, де горизонтальні як внутрішні, так і зовнішні зв'язки потребують від методиста уміння координувати, налагоджувати ефективні контакти з об'єктами та суб'єктами управління, вміло використовувати простий вплив як на колег-методистів, так і на педагогів, уникаючи імперативних форм спілкування.

Така організаційна управлінська структура відкриває можливість для змістової діяльності суб'єктів управління щодо вдосконалення об'єктів управління, дозволяє знайти і застосувати відповідні способи, засоби, дії в створених оптимальних умовах, сформувані ефективний механізм реалізації рішень, що забезпечує отримання позитивних результатів роботи.

Сучасна дійсність характеризується нестабільним станом, багатоваріантністю та альтернативністю розвитку. Тому науково-методична установа розглядається як відкрита система, успішність діяльності якої залежить від того, наскільки вдало вона пристосовується до свого

зовнішнього оточення: економічного, науково-методичного, науково-технічного, соціально-політичного, культурного тощо. Отже, по мірі ускладнення соціального середовища, розвитку цілей, змісту і технологій освіти, зміни професійної культури педагогів, науково-методична установа у регіональній безперервній педагогічній освіті змушена насамперед піклуватися про гнучкість і адаптивність своєї управлінської системи.

З огляду на це, до управління професійним розвитком методистів науково-методичної установи нами обрано адаптивно-модульний підхід, який ґрунтується на об'єднанні позитивних аспектів традиційних підходів і є більш продуктивним в отриманні оптимального рівня управління професійною освітою в сучасному соціально-економічному середовищі, і дозволяє забезпечити в управлінні адаптацію до зовнішніх змін та дає можливість, поєднуючи складові безперервної педагогічної освіти, зберегти цілісність і сформувати нову якість системи науково-методичного супроводу освіти.

В окресленому нами аспекті слід розглянути сутність адаптивно-модульного підходу, який ми використовуємо. Однією зі складових даного підходу є поняття «адаптація». Суть його полягає в тому, що в реальності будь-яка освітня організація маневрує в розподілі освітніх послуг між своїми структурними підрозділами, а також створює комбінації найбільш вигідних напрямів дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища [11].

У цьому контексті поняття «адаптація» науковці розглядають з різних позицій. Термін «адаптація» у словниках тлумачиться як пристосування поведінки організмів до конкретних умов існування та розвитку. Науковці (В. Карпов, Д. Новіков, В. Скуріхін, П. Третьяков, І. Тюкін, В. Юдін) ж розуміють це поняття не лише як пристосування й розвиток, а ще й як взаємодію особистості з соціальним середовищем для подальшого взаємоузгодження, спрямованого на досягнення мети.

За позицією Г. Єльнікової «адаптація» – це «вид взаємодії особистості або соціальної групи з соціальним (освітнім) середовищем, що призводить до узгодження вимог та очікувань її учасників» [11, с. 186].

Отже, ми беремо до уваги те, що поняття «адаптація» сьогодні має додатковий елемент узгодження, а не простого пристосування. Адаптаційне узгодження є більш продуктивним, ніж просте пристосування, тому що включає мотиваційні механізми особистості, переводячи останню із об'єкта у суб'єкт діяльності [3, с. 31].

Відтак, адаптацію професійну можна вважати не просто «як процес або результат пристосування працівника в початковий період його роботи на конкретному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві» [7, с. 15], а ще й як взаємодію учасників виробничого процесу, що спрямована на узгодження їх вимог та цілей між собою з вимогами та цілями виробничого процесу. У такому разі взаємодія буде відбуватися не лише на початковому етапі роботи, а й у подальшій співпраці. Процеси адаптації відіграють визначальну роль у період нестабільності системи, вони можуть виникати не лише в молодих працівників, а й на будь-якому етапі їх професійного розвитку.

Таким чином, в сучасних умовах особливого значення набуває внутрішньо орієнтована адаптивність освітньої системи науково-методичної установи, її відповідність запитам особистості, оскільки центр цієї системи і активний її учасник – методист – виступає не тільки об'єктом цілеспрямованих впливів, а й суб'єктом свого розвитку.

Слід зазначити, що центральним поняттям адаптивно-модульного підходу є поняття «модуль». Сучасні соціально-економічні умови характеризуються швидкою зміною техніки, технологій, що спричиняє зміну структури зайнятості на ринку праці і оновлення вимог, що висуваються до професійного рівня фахівців. У зв'язку з цим перед освітніми установами постало завдання врахування нових вимог і потреб суспільства через постійне оновлення змісту професійної підготовки. Саме тому, при управлінні процесом різнорівневого професійного розвитку методистів слід передбачити можливість розділення його на окремі ізольовані частини

(модулі), для забезпечення швидкості реагування на зміни вимог професійного середовища.

У своєму дослідженні ми опираємося на поняття «діяльнісного модуля», введеного А. Вербицьким [6]. Мова йде про системні якості спеціаліста, що забезпечують йому можливість ефективно вирішувати певне коло професійних завдань і проблем. Діяльнісний модуль включає в себе теоретичну, практичну, методичну та соціальну складові, які в сукупності представляють собою інтегральну єдність.

В контексті нашого дослідження «модуль» розуміється як етап безперервного професійного розвитку методиста, пов'язаний з освоєнням останнім певної професійної освітньої програми або реалізації програми педагогічного менеджменту, які забезпечують підвищення рівня професійної кваліфікації та конкурентоспроможності методиста. Таке розуміння модуля дозволяє формувати в ньому цілісний зміст професійного розвитку методиста.

У дослідженні ми розглядаємо процес професійного розвитку методистів як логічне поєднання декількох модулів. Кожен модуль являє собою сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, націлених на вирішення конкретного завдання професійного розвитку.

Взаємодія суб'єктів навчально-методичного процесу в межах певного модулю заснована на етичних відносинах субординації і координації відповідно до загальноприйнятих обов'язків, прав і відповідальності (особистої та колективної) методичних працівників.

Вертикальні і горизонтальні зв'язки суб'єктів навчально-методичного процесу тут отримують вид соціальних контактів один з одним. Причетність забезпечується взаємопроникненням індивідуальних і спільних інтересів, які задовольняються доцільними діями всіх і кожного на шляху досягнення загальнозначимих результатів професійного розвитку.

За нашою позицією, особливість змісту професійного розвитку методистів в даній моделі полягає в орієнтації на самостійну продуктивну

діяльність методистів. Знання не даються в готовому вигляді, а «відкриваються» самостійно в процесі роботи з навчально-професійними ситуаціями, які моделюються. Провідними типами завдань стають: завдання на рефлексію професійної діяльності; пізнавальні навчальні завдання (репродуктивні та творчі); проектно-конструкторські; комунікативні та дослідницькі завдання. Організаційно-діяльнісна складова входить в усі типи завдань і забезпечує професійний розвиток методистів, готовність до управління інноваціями, до організації колективної взаємодії в процесі розвитку освітньої практики.

Побудова цілісної багаторівневої модульної структури управління професійним розвитком методистів передбачає перехід від розробки на кожному рівні одиничних професійних програм до формування єдиного, взаємозалежного освітнього процесу, реалізованого в рамках всієї моделі, і спрямованого на професійний розвиток як методистів, так і педагогів. Органічне поєднання цих двох аспектів створює передумови безперервності і наступності професійного розвитку.

Отже, структурно-функціональна модель управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті характеризується як відкрита, гнучка, адаптивна, мобільна система, що ґрунтується на концепції безперервної освіти, зорієнтована на навчальний процес професійного розвитку методистів і педагогів, сконструйована на системних ідеях, ґрунтуючись на принципах єдності, інваріантності та варіативності, а також на принципах особистісної професійної спрямованості, сприяє оптимальній професійній підготовці, підвищенню ефективності професійного розвитку та діяльності методистів.

Висновки до третього розділу

Ефективне функціонування науково-методичної установи в процесі модернізації освіти визначається насамперед ступенем професійного

розвитку її кадрового персоналу. У сучасних умовах швидкого старіння знань, умінь та навичок виникає необхідність постійно підвищувати його фаховий рівень. Тому проблема управління професійним розвитком методистів районних(міських) науково-методичних установ як умови їх активної підготовки до нових обставин і моделей діяльності, до вирішення сучасних професійних завдань набуває особливої актуальності в контексті освітніх змін.

На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження введені терміни-поняття: *«управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ»*, яке трактується як безперервний процес, спрямований на розвиток особистості та професіоналізму методиста науково-методичної установи, що забезпечує досягнення оптимальних освітніх результатів, та *«професійний розвиток методистів науково-методичних установ»*, яке визначено як процес якісної зміни сукупності їх науково-методичних знань, умінь, навичок, що сприяють їх самореалізації у професійній діяльності та забезпечують підвищення результативності роботи вчителів і керівників ЗНЗ, які з ними взаємодіють.

Внаслідок теоретичного аналізу наукових джерел визначено сукупність компонентів професійного розвитку методистів, а саме: *мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, комунікативний, праксеологічний*, які інтегруються в професіоналізм методиста.

Згідно з методологічними принципами, теоретичними основами розвитку безперервної педагогічної освіти та з урахуванням мети і задач дослідження теоретично обґрунтовано модель управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті, яка базується на концептуальних засадах науки управління, варіативності змісту і форм професійного розвитку, забезпечує безперервність професійного розвитку методистів науково-методичних установ районної (міської) ланки освіти.

Модель ґрунтується на принципі комплексного підходу, що передбачає

професійний розвиток методистів районних (міських) науково-методичних установ в єдності і цілісності: від освітнього закладу (школи), районної (міської) науково-методичної установи і до вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти. Даний принцип визначає умови органічної взаємодії всіх суб'єктів регіонально-міського освітнього простору, що беруть участь в процесі професійного розвитку методистів, незалежно від того, яку базову педагогічну систему вони представляють.

Модель управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ репрезентовано як систему, до складу якої входять логічно пов'язані та взаємозумовлені складові: *цільова складова*, яка відображає мету і завдання даної моделі; *методологічна складова*, яка є підґрунтям моделювання змісту професійного розвитку методистів; *змістова складова*, яка характеризує зміст діяльності з професійного розвитку методистів; *процесуально-організаційна складова*, яка визначає доцільність поєднання форм, методів і засобів організаційно-управлінського забезпечення професійного розвитку методистів; *підсумково-результативна складова*, яка відображає очікувані результати реалізації моделі

В основу створення цілісної системи безперервного професійного розвитку методистів у міжкурсний період в умовах внутрішньоінституційного навчання покладено управлінський цикл, який складається з блоків: *мотиваційно-цільового, програмно-проектувального, діагностично-прогностичного, організаційно-процесуального, контрольного-результативного та регулятивно-коригуючого.*

Запроваджений механізм управління професійним розвитком методистів дозволяє не лише коригувати їх професійну діяльність, а й досягати оптимальності адміністративного втручання в професійне становлення методистів.

Література до третього розділу

1. Асланова С. Н. Проектирование технологий управления развитием методической службы регионального профессионального колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Н. Асланова ; Ставропольский государственный университет. — Ставрополь, 2005. — 174 с.
2. Афанасьева Т. П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования: метод. пособие / Т. П. Афанасьева ; под ред. Н. В. Немовой. — М. : АПКИПРО, 2004. — 116 с.
3. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Т. А. Борова ; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». — К., 2012. — 489 с.
4. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія / Л. М. Ващенко. — К. : Видав. об'єднання «Тираж», 2005. — 380 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. — 1440 с.
6. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А. А. Вербицький. — М. : Высшая шк., 1991. — 105 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
8. Д'яченко Б. А. Розвиток професіоналізму освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б. А. Д'яченко. — К., 2000. — 39 с.
9. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — М., 1998. — 399 с.
10. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

11. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Єльнікова ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. — К., 2005. — 453 с.

12. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Н. І. Клокар ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». — К., 2011. — 402 с.

13. Колосова Л. М. Управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ у регіональній безперервній педагогічній освіті: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Л. М. Колосова ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». — К., 2013. — 286 с.

14. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1999. — № 8. — С. 9–25.

15. Ларина В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ / В. П. Ларина // Методист. — 2005. — № 5. — С. 19–22.

16. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. — Тернопіль : Астон, 2007. — 150 с.

17. Набока Л. Я. Розвиток професійної компетентності методичних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти [електронний ресурс] / Л. Я. Набока. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/NabokaL.pdf

18. Наказ МОНмолодьспорт № 570 від 14.05.12 року «Про затвердження Програми навчання та професійного розвитку працівників навчальних закладів» [електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30040/

19. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.01 / О. М. Онаць ; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2005. — 212 с.

20. Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр), затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 1119 від 08.12.2008 року та зареєстроване в Міністерстві юстиції України 25.12.2008 року за № 1239/15930 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — К. : Пед. преса, 2009. — № 13.

21. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. — К., 2007. — 228 с.

22. Психологічний толковий словник [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://adalin.mospsy.ru/dictionary/dictionary.php?term=1892000>

23. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа. — 2011. — № 8/9. — С. 4–8.

24. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. — К. : ЕксОб, 2004. — 304 с.

25. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Єльнікової.— К. – Чернівці : Книги – XXI, 2010. — 460 с.

26. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. — М. : Академия, 2003. — 368 с. — С. 8.

27. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М. : Новая шк., 1995. — Гл. 3.

28. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету: наук.-метод. посіб. / К. М. Старченко, В. І. Пуцов, Ю. І. Завалевський, Г. М. Литвиненко. — Чернівці : Бурек, 2010. — 344 с.

29. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. аспект / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 208 с.

30. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: організаційно-технологічний аспект / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 160 с.

31. Шафоростова Е. Н. Управление процессом развития профессионализма учителя в условиях инновационной деятельности школы: дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Е. Н. Шафоростова ; Белгородский государственный ун-т. — Белгород, 2005. — 246 с.

32. Шевченко Г. П. Словник-хрестоматія педагогічних понять [електронний ресурс] / Г. П. Шевченко, М. Б. Євтух, А. О. Андрущук [та ін.]. — Режим доступу : <http://socpedagogika.narod.ru/Slova.html>

33. Emmett S. The Learning Toolkit: Practical Way to Improve Personal and Work Performance / S. Emmett. — Great Britain : Forge House, 2008. — 66 p.

34. Seligman M. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Intervention / M. Seligman, T. Steen, N. Park, C. Peterson // American Psychologist. — 2005. — Vol. 60(5). — P. 410–421.

РОЗДІЛ 4. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Професійний розвиток в сучасних умовах є важливим аспектом, що обумовлює необхідність постійних системних наукових досліджень.

В умовах, що склалися в Україні на нинішньому етапі, становлення проблеми професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти (далі — ППО) та забезпечення умов для їх ефективного професійного зростання набула стратегічного значення, адже саме від цього залежить формування кадрового потенціалу навчального закладу.

Особливо важливо вирішити проблему саме управління професійним розвитком для системи післядипломної педагогічної освіти. Це обумовлено рядом об'єктивних чинників. Тривалий час системному формуванню кадрового потенціалу цієї галузі не приділялося належної уваги. Ігнорувалася специфіка роботи з дорослими.

Отже, однією з найважливіших складових процесу професійного розвитку є готовність самої людини професійно зростати.

Але слід назвати ті специфічні риси, які відрізняють навчання дорослих та є властивостями, характерними саме для періоду дорослості людини, які можуть впливати на процес активізації, розвитку та мати змогу бути корисними під час його професійного вдосконалення.

4.1. Ретроспектива дослідницьких шкіл управління та аналіз критеріїв визначення професійного розвитку науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти

Новий зміст і завдання сучасної системи освіти потребують особливої уваги до особистості та її професійного розвитку. Явища, що сьогодні

відбуваються у світі, обґрунтовано свідчать про те, що глобалізація стає невід'ємною складовою буття сучасної цивілізації. Теперішній етап розвитку суспільства на рубежі століть можна охарактеризувати протистоянням між глобалізацією й антиглобалізацією — явищами, які так чи інакше стосуються всіх без винятку сфер продуктивної діяльності людини. Всеохоплююча глобалізація є центральною темою наукових досліджень міждисциплінарного простору навколо часу її виникнення, сутності, наслідків, об'єктивності та суб'єктивності означених процесів. Більшість дослідників погоджуються з думкою, що глобалізація — це безперервний процес у розвитку людства XXI ст., який актуалізує проблему його виживання у глобалізованому світі.

Соціальні зрушення і економічні зрушення в Україні визначають і нові завдання перед системою освіти. Існуюча система освіти не в повній мірі відповідає потребам сьогодення в суспільстві, а усунення цієї проблеми є однією з важливих цілей модернізації української освіти і формулюється як досягнення нової сучасної якості освіти. Сучасна освіта сьогодні потребує вітворення й розвитку основ наукової системи, у якій би формулювалися основні закономірності, принципи навчання, розвитку та управління. У цьому контексті саме система післядипломної педагогічної освіти набуває особливого значення [22].

Постійно діючою ланкою в системі безперервної освіти є післядипломна педагогічна освіта, метою якої є забезпечення фахового зростання, поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності, становлення професійної кар'єри на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки, набутого практичного досвіду та індивідуального самостійного навчання людини незалежно від її віку.

Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників базується на підвищенні кваліфікації, послідовному удосконаленні їх професійних знань, умінь і навичок. Особливістю управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників є те, що вони працюють з

досвідченою аудиторією, яка вже володіє певними знаннями і практичними навиками виконання своєї роботи і може критично ставитися до навчального матеріалу, але, водночас, переповнена бажанням отримати саме ту інформацію, яка потрібна для професійної діяльності.

Головними завданнями професійного росту працівників можуть виступати:

- забезпечення ефективного виконання функціональних обов'язків;
- підвищення гнучкості управління і придатності до інновацій;
- просування та зростання кар'єрного росту;
- підвищення фахового зростання, адаптація працівників до нової технології.

Одним із можливих і перспективних шляхів підвищення рівня професійного розвитку науково-педагогічних працівників значною мірою залежить від конкурентоспроможності та інноваційного потенціалу країни. Саме професійний розвиток на нашу думку є чинником, що здатний створювати стабільний запас кваліфікаційних працівників та надасть змогу оперативно реагувати на швидкоплинні зміни які відбуваються у суспільстві. У зв'язку з цим уявляється актуальним висвітлення професійного розвитку науково-педагогічних працівників, аналіз якого передбачає, *по-перше*, змісту, типів, стадій професійного розвитку; *по-друге*, специфіки та чинників професійного розвитку науково-педагогічних працівників; *по-третє*, психологічних проблем професійного розвитку науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти.

Розвиток системи ППО розглядається, як одна із соціальних функцій сучасної освіти, яка орієнтована на задоволення потреб дорослого населення. Світовий досвід засвідчує, що саме система ППО є основою життєвого успіху, конкурентоспроможності кожної людини та суспільства в цілому та покликана на формування загальноєвропейського простору вищої школи. Більшість вищих навчальних закладів освіти України сьогодні працюють в напрямку створення власної конкурентоспроможності системи професійної

освіти. Система ППО покликана для розширення, підвищення показників навчання та реалізації національної стратегії неперервної освіти з урахуванням задоволення освітніх потреб населення. Питання управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників і на сьогодні залишається актуальним з урахуванням існуючих соціальних зрушень та модернізації освіти.

Післядипломна педагогічна освіта є складовою частиною системи вищої освіти, що функціонує відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових актів, що забезпечують законодавчо-правову та прогностичну базу підвищення кваліфікації кадрів.

Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить, що вона широко вивчалась різними відомими науковцями, зокрема: з соціального управління – В. Афанасьєвим [3], Д. Гвішіані [8], М. Фоллет [52] та ін.; з філософії освіти – І. Зязюном [18], В. Кременем [22] та ін.; з психології управління – Л. Карамушкою [19] та ін.; з питань управління педагогічними системами – В. Биковим [5], Г. Дмитренком [12], Г. Єльніковою [15], В. Масловим [23], В. Олійником [36], Є. Чернишовою [50] та інші.

Управління як історичний процес розвивалося з того моменту, коли з'явилася необхідність регулювати спільну діяльність колективу людей. Історія знає чимало прикладів раціонального управління. Виділяють декілька етапів розвитку управління.

Перший етап розвитку почався на початку двадцятого століття і пов'язаний з ученням Ф. Тейлора (1856–1915) та може бути визнаним засновником руху, відомого під назвою «наукова організація праці, в якій він вперше розглянув наукові підходи і принципи побудови системи управління. Теорія «наукової організації праці» Ф. Тейлора зробила революцію у керуванні організацією в цілому й персоналом, зокрема. Теорія «наукового управління» стверджувала, що існують оптимальні й універсальні методи керування й організації праці, що дозволяють підвищити її продуктивність. У

міру поширення ідей «наукового управління» з'явилися представники нової професії — інженери, які займаються вивченням і оптимізацією методів роботи. А його послідовники (Ганттом, Емерсоном, Ш. Бедо та ін.), створили цілу школу наукової організації праці.

Другий етап розвитку пов'язаний з новими підходами в розвитку вчення про управління, на основі вчення Ф. Тейлора, але з новими підходами, родоначальниками якої стали А. Файоль, П. Урвік, Д. Муні, П. Слоун.

Анрі Файоль (1841–1925), вважається родоначальником адміністративної школи яка займає відрізок часу з 1920 по 1950 рр. На відміну від школи наукового управління, що займалася в основному питаннями раціональної організації праці окремого робітника, представники адміністративної школи зайнялися розробкою підходів до удосконалення управління організацією в цілому.

Третій етап розвитку став називатися «неокласичним», народжується й починає розвиватися школа «людських відносин», він пов'язаний з іменами вчених А. Файоля, Д. Муні, П. Слоуна, Е. Мейо.

Варто уваги також хоторнські експерименти Елтона Мейо в компанії «Вестерн Електрик» (1927–1932 рр.) «Хоторнський експеримент». Вивчаючи вплив різних факторів (умови і організація праці, заробітна плата, міжособистісні відносини, стиль керівництва та ін) на підвищення продуктивності праці на промисловому підприємстві, Е. Мейо довів особливу роль людського і групового фактора. Узагальнення емпіричних даних привело його до створення соціальної філософії менеджменту.

Четвертий етап розвитку належить до періоду 1940–1960 рр. У ці роки відбувається саме еволюція управлінської думки, на основі досягнень психологічних та соціологічних наук, роблять вирішальний вплив на людину в системі управління.

П'ятий етап розвитку відрізняється від всіх попередніх тим, що відбувається становлення сучасних кількісних методів обґрунтування

управлінських рішень під впливом широкого використання в практиці економіко-математичних методів та електронно-обчислювальної техніки.

Шостий етап можна віднести до періоду 1970–1980 рр. Вченими-правліннями виробляються нові підходи в розвитку теорії управління, зміст яких зводиться до того, що організація — це відкрита система, що пристосовується до внутрішньому середовищі (організації) потрібно шукати у зовнішньому середовищі.

Сьомий етап відноситься до 90-х рр., які ознаменувалися появою нових підвидів управлінь, як потужного механізму управління, з найважливішими за силою впливу управлінськими методами.

Восьмий етап розвитку — сьогодення. Це посилення уваги не тільки до організаційної культури, а й до різних форм управління, участь співробітників у прибутках, у здійсненні управлінських функцій та в інших сферах діяльності організації

Відмітимо також працю Д. Мак-Грегора «Людська сторона підприємства» (1960 р), він виклав свої погляди на питання лідерства, стилю керівництва, поведінка людей в організаціях. У основі створеної концепції Д. Мак-Грегора лежить положення про необхідність використання на практиці досягнень «соціальної науки», що враховує природу і поведінки людських ресурсів.

Саме тому одним із найбільш важливих питань у контексті визначення сутності управління є пошук нової парадигми функціонування системи управління. Виходячи із такої логіки аналізу є принципово важливо здійснити аналіз основних дослідницьких підходів щодо вивчення сутності розглядуваної проблематики.

Відповідно до цього поняття «управління» нами розглядається значно ширше, а саме як діяльність, спрямована на досягнення чітко визначених цілей закладів системи ППО.

Також, важливим завданням стає оптимізація діяльності всього закладу освіти і його окремих ланок, насамперед тих, що відповідають за формування

й досягнення поставлених перед організацією завдань. Найбільшого розроблення проблема управління персоналом набула у працях таких вчених як: І. Ансоф, А. Дж. Стрикленд, А. Томпсон, Л. Дж. Коен, Р. Претто, Дж. Робертсон, Н. Ратічері, В. Рахуа, М. Ріттер, Ч. Тіллі, Ш. Арстайн, Л. Бйорланд та ін.

У роботах таких науковців, як А. Кузьминського, В. Олійника, Н. Протасової, Є. Чернишової окреслено основні концептуальні напрями розвитку системи післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволили визначити шляхи формування і розвитку науково-педагогічних працівників навчальних закладів ППО, що сприятимуть вдосконаленню практики управління професійним розвитком, накопичуванню кадрового потенціалу та підвищенню ефективності професійної діяльності в цілому.

Отже, звернення до педагогічних цінностей, однією з яких є досвід підготовки науково-педагогічних працівників, має велике науково-практичне значення. На даний час у науковій літературі багато приділяється уваги даному питанню. Так у наукових роботах з педагогіки та психології, а також у джерелах, присвячених різноманітним видам професійного розвитку, вчені намагалися з'ясувати сутність та значення цього поняття. Все це свідчить про те, що в умовах становлення цінностей суспільства, це впливає на економічну, освітню та інші сфери діяльності людини.

Проблему розвитку особистості досліджували та досліджують такі вчені, як В. Кремень, В. Лутай та ін.; педагогічного професіоналізму – І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.; стимулювання професійної діяльності педагога – В. Маслов та ін.; особливості післядипломної педагогічної освіти – Н. Клокар, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан, Є. Чернишова та інші.

Теоретичні проблеми, які стосуються специфіки ППО, управління педагогічними процесами і системами, засобів стимулювання фахового

зростання, розвитку та професіоналізму активно вивчаються як зарубіжною так і вітчизняною наукою ХХ – початку ХХІ ст.

Велика увага приділяється відомими науковцями, чії дослідження присвячені системі професійної освіти. Так, наприклад, Н. Ничкало [34] досліджує методологічні проблеми безперервної професійної освіти, І. Зязюн [18] піднімає питання професійної майстерності, В. Олійник [37] запровадив методологічні засади цільового управління ППО, В. Маслов [23] пропонує реалізацію застосування методики організації неперервного підвищення кваліфікації керівників шкіл, В. Пуцов [40] розглядає процес навчання дорослих в системі підвищення кваліфікації, М. Скрипник [40] досліджує актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів.

Проблемам управління процесом професійного розвитку працівників у навчальних закладах ППО присвячено чимало наукових праць. Вітчизняними науковцями ґрунтовно висвітлюються теоретичні основи ППО, серед яких праці: І. Зязюна [18], Л. Карамушки [19], Н. Ничкало [34], В. Олійника [36], В. Пуцова [40], Є. Чернишової [50] та ін. Проте й нині до найменш розроблених питань проблеми управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ППО можна віднести управління освітнім середовищем та управління якістю системи ППО.

У науковій літературі надано різне тлумачення поняття «управління». Одні автори у визначенні оперують ціллю та методами, за допомогою яких можна досягти цієї цілі, тобто акцентують увагу на організаційному аспекті управління. Інші – у визначенні найбільшого значення надають змістовій частині, що відображає функціональний бік управління. Розглянемо їх детальніше. Так, в Енциклопедичному словнику поняття «управління» трактується, як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує зберігання певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм і цілей [13]. Водночас поняття «управління» за Соціолого-педагогічним словником

— це елемент, функція організованих систем, що забезпечує збереження структури, притаманну режиму діяльності, реалізація програм та мети діяльності [46, с. 278].

У Філософському енциклопедичному словнику «управління» – це процес безперервної циркуляції інформації каналами прямого і зворотного зв'язку між керуючою і керованою системами системи управління» [48, с. 657].

З'ясовано, що у загальному розумінні в науковій літературі це поняття трактується з трьох позицій, зокрема, управління визначається як діяльність (В. Лазарев, Г. Попов, М. Поташник, А. Файоль та ін.). Це визначення нам важливе з точки зору орієнтованості у визначенні та отриманні предметного результату. Але воно не акцентує увагу на змінах, що відбувається в процесі управління [51, с. 41].

Управління розглядається також, як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу (В. Афанасьєв, Л. Ітільсон, А. Орлов, Н. Сунцов, Н. Хмель і ін.). Тут управління розглядається як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт і зміна останнього в результаті впливу на інший об'єкт, який також призводить до зміни останнього процесу. Дане трактування слабо враховує суб'єкт-об'єктивну природу управління, оскільки активність визначається тільки за керуючим, а керований сприймається як пасивний виконавець, чітко дотримуючись нав'язаній нормі [51, с. 41].

Водночас управління є взаємодією суб'єктів (В. Афанасьєв, В. Зверєва, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.). Під взаємодією у філософії розуміється складний різноманітний процес, у якому зміна сторін відбувається не просто взаємопов'язано, а взаємообумовлено. Його суть полягає в нерозривності прямого і зворотного впливу, органічного поєднання змін суб'єктів, які впливають один на одного. Крім того, взаємодія, – цілісна, внутрішньодиференційована система, яка саморозвивається. Таке тлумачення управління передбачає взаємну зміну керуючих і керованих, переконує в

необхідності зміни взаємодіючих суб'єктів і самого процесу взаємодії як зміни його стану [51, с. 42]

В. Маслов вважає, що управління являє собою сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих заходів, спрямованих на досягнення певної мети [23]. Водночас В. Лазарєв та М. Поташник вважають, що управлінська діяльність — це цілеспрямований процес як взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом. Необхідність в управлінні виникає щоразу, коли люди об'єднуються, щоб спільно зробити те, що окремо вони зробити не можуть, або це недоцільно робити. Тоді виникає особливе завдання – формування спільних цілей та об'єднання зусиль учасників на їх досягнення, яке і вирішується в процесі управління. Завдяки чому спільна діяльність є не спонтанною, а цілеспрямованою та організаційною, що, в свою чергу, сприяє ефективності управління процесом [47].

Узагальнюючи погляди науковців як: Г. Дмитренка [12], Г. Єльнікової [15], Н. Клокар [20], В. Маслова [23], В. Олійника [36], Т. Сорочан [45], Є. Чернишової [50] та інших, можна зробити наступний висновок, *що управління – це цілеспрямована діяльність, яка направлена на активізацію фахівця шляхом створення відповідних умов для розвитку*. Водночас потрібно врахувати конкретні цілі управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, що, в свою чергу надасть:

- підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів ППО в сучасних умовах;
- високу соціальну ефективність функціонування колективу;
- успішне виконання поставлених цілей навчального закладу ППО;
- повне та ефективне використання потенціалу науково-педагогічних працівників;
- забезпечення умов для високопродуктивної праці, високого рівня її організованості, вмотивованості, самодисципліни;
- реалізація бажання, потреб та інтересів щодо змісту праці, умов праці, виду зайнятості, можливостей професійно-кваліфікаційного та

посадового просування;

- критика та заохочення, тобто змога оцінювати та мотивувати працю;
- інформація та комунікація, тобто кожний працівник повинен мати доступ до необхідної та релевантної для його сфери діяльності інформації, окрім того необхідно забезпечити безперешкодний потік інформації в середині навчального закладу як у вертикальному, так і в горизонтальному напрямку [31].

З огляду на вищезазначене, ми приходимо до висновку, що управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників – комплексне явище. І ми також розуміємо, що ці процеси реалізуються саме в ході розвитку, зокрема і у системі ППО, де найважливім чинником стає формування професійних якостей науково-педагогічних працівників, здатних самостійно пристосовуватися до змін та здобувати необхідні для цього знання та вміння. Тому, на нашу думку, *управління професійним розвитком з боку керівництва навчальних закладів ППО є провідним чинником у процесі становлення висококваліфікованих науково-педагогічних працівників, оскільки вони враховують як потреби закладу так і потреби суспільства.*

Що ж стосується практики, яка спостерігається нині в Україні, то певна стихійність модернізації процесу управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО, з одного боку стимулює пошук нових прогресивних управлінських моделей, а з іншого – стримує процес цілеспрямованого, теоретично обґрунтованого їх упровадження. Отже, виникає об'єктивна необхідність створення науково-обґрунтованого механізму управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників навчальних закладів ППО, як за допомогою стимулів підвищити їх зацікавленість у професійному розвитку.

Вагома роль в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників надається і мотивації. Мотивація – це рушійна сила, де у якості мотивів можуть виступати як безпосередній інтерес до професійного розвитку, так і усвідомлення важливості отримуваних знань, прагнення

самоствердитися, випробувати й виявити свої здібності, знайти своє місце в ієрархії соціальних стосунків у колективі, дістати схвалення керівника. Характеризуючи *мотивацію професійного розвитку*, слід відзначити, що необхідною умовою є самосвідомість. З цього приводу С. Рубінштейн відзначив, що останнім питанням, яке постає у процесі психологічного вивчення особистості, це питання про її самосвідомість [42].

Для того, щоб забезпечити себе висококваліфікованим персоналом та надавати якісні освітні послуги, керівництву закладів системи ППО потрібно розробити чітку систему мотивації. Тобто, підійти до цього дуже відповідально. Так першим кроком в цьому процесі буде сама система мотивації, а другим – залучення науково-педагогічних працівників у цей процес. Тільки так можна досягти високих результатів. Але, щоб ця система працювала, керівнику необхідно знайти провідні складові як професійної діяльності, так і сфери життя своїх працівників. На нашу думку, це може бути: *ентузіазм*, заняття улюбленою справою (*пристрасть* до професійного заняття, *пристрасть*, без якої губитися сенс будь-яких починань). Не останнє місце займають *кошти* (заробітна плата, премії, надбавки тощо). Проте високі винагороди за працю, збентежують інших працівників та всіх тих, хто їх не отримав. Вони викликають напруженість серед персоналу, призводять до погіршення взаємостосунків. У той же час, невеликі заохочення впливають у цілому позитивно.

Управління професійним розвитком вимагає значних зусиль як від керівництва так, і від самих науково-педагогічних працівників. Мотивами тут можуть бути: по-перше, бажання скоріше освоїти роботу, зберегти колишню чи одержати вищу посаду; по-друге, забезпечити гарантію стабільності чи зростання доходів; набути знання; по-третє, розширити контакти, стати більш конкурентоспроможним на ринку праці та незалежним від роботодавців, тощо.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників системи ППО на науково обґрунтованих засадах у процесі розвитку набуває сьогодні

іншого, вагомого значення. Для того, щоб проаналізувати сучасний стан якості системи ППО треба зробити аналіз нормативної бази та практики діяльності навчальних закладів ППО в Україні.

Здійснений аналіз дефініції «розвиток» вказує на наявність різноманітних підходів до формування цього поняття. Відомо, що з філософського погляду «розвиток» – це закономірна зміна об'єкта в часі, виражена в його кількісних, якісних і структурних перетвореннях, процес переходу з одного стану в інший, більш досконалий, перехід від старого до нового якісного стану, від простого до складного, від нижчого до вищого. Загальновідомо, що «розвиток», як фундаментальна філософська категорія, має характер комплексного поняття, визначення якого найповніше подано у Філософському енциклопедичному словнику: «Розвиток – незворотна, спрямована закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Не кожна зміна є розвитком. Наявність усіх наведених властивостей (незворотність, спрямованість, закономірність) виділяє розвиток серед інших змін» [48, с. 382].

Енциклопедичний словник поняття «розвиток» трактує, «як незворотню, направлену, закономірну зміну матерії і свідомості, їх універсальну властивість; в результаті чого виникає новий стан об'єкта — його складу або структури» [12]. Водночас у Великій радянській енциклопедії це поняття означено як необоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів, а також як процес, у результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [6].

«Розвиток, – згідно з Педагогічним енциклопедичним словником – це найважливіші процеси, що обумовлюють морфологічні і функціональним зміни» [38, с. 247].

В Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка [9, с. 289] та Енциклопедії освіти [14, с. 787] поняття «розвитку» тлумачиться як

соціальна якість індивіда в процесі формування особистості в результаті його соціалізації та виховання.

Аналізуючи вищезгадане, ми розуміємо розвиток науково-педагогічних працівників системи ППО як складний, циклічно організований та динамічний процес змін, в наслідок чого відбуваються якісні зміни в рівні їх професіоналізму, які потребують детальнішого вивчення. Завдяки професійному розвитку науково-педагогічні працівники стають більш конкурентоспроможними на ринку праці та соціально захищеними, розкривають нові здібності та можливості упізнати та реалізації себе на новому професійному рівні. Надаючи характеристику професійному розвитку науково-педагогічних працівників системи ППО, важливо враховувати специфіку їх діяльності. На нашу думку, ефективність праці та професіоналізм науково-педагогічних працівників значною мірою залежить і від їх особистих якостей.

Тому ми вважаємо, що також необхідно проглянути таке поняття, як професійний розвиток.

Значні здобудки у дослідження професійного розвитку особистості внесли вчені: Г. Дмитренко [12], Г. Єльнікова [15], І. Зязюн [18], А. Колот [21], В. Кремень [22], В. Маслов [23], В. Олійник [36], В. Семиченко [44], Є. Чернишова [50] та інші.

Психологічний тлумачний словник «професійний розвиток» (від лат. *profiteor* оголошує своєю справою) розглядається «як процес соціалізації, який відбувається в онтогенезі людини, спрямований на присвоєння їй різних аспектів світу праці, зокрема професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань та навичок. Основною рушійною силою професійного розвитку є прагнення особистості до інтеграції в соціальний контекст на основі ідентифікації соціальним групам та інститутам» [41].

Н. Клокар поняття «професійний розвиток» розглядає з позиції поєднання етапів професійного самовизначення, професійної майстерності, акмепрофесіоналізму [20]. Ми поділяємо погляд науковця з огляду на те, що

професійний розвиток розглядається нами як багаторівневий феномен, який послідовно розвивається в конкретній галузі фахової діяльності і потребує використання методологічних підходів для дослідження даної якості на кожному рівні.

Розглядаючи *зміст, типи та стадії професійного розвитку особистості* слід вказати на невизначеність поняття в тлумаченні професійного особистісного розвитку. Багато науковців розуміють це як успішне просування в галузі суспільної, службової, наукової та інших видах діяльності, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях. Відповідно у вітчизняній літературі зустрічається декілька термінів – професійний життєвий шлях, професійна діяльність, професійне самовизначення тощо [7].

Водночас поняття «професійний розвиток» інші науковці розуміють, як шлях просування людини до професіоналізму. Накопичення професійного досвіду, який людина здобула, призводить до підвищення компетентності та підвищення кваліфікації працівника [11]. Особливістю сучасного професійного розвитку є наявність гуманістичної складової в тих процесах, які відбуваються майже в усіх сферах діяльності та залежать від суспільно-економічних впливів. У формування змісту поняття «професійний розвиток» закладені фактори, що впливають на особисте рішення фахівця та стимулюють його до розвитку – відбувається *постійний динамічний процес оволодіння новими професійними компетенціями, через прагнення до більш високого рівня професіоналізму*

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників системи ППО, на нашу думку, є складним системно організованим процесом, який має різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні та таким, що потребує оптимізації управлінських впливів. За цих умов важливим є результативність цього процесу як реалізація мети такого управління, зокрема формування професійних компетенцій науково-педагогічних працівників, розвиток їх майстерності та бачення у собі професіонала, а також досягнення

стратегічної мети управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників (рис. 4.1).

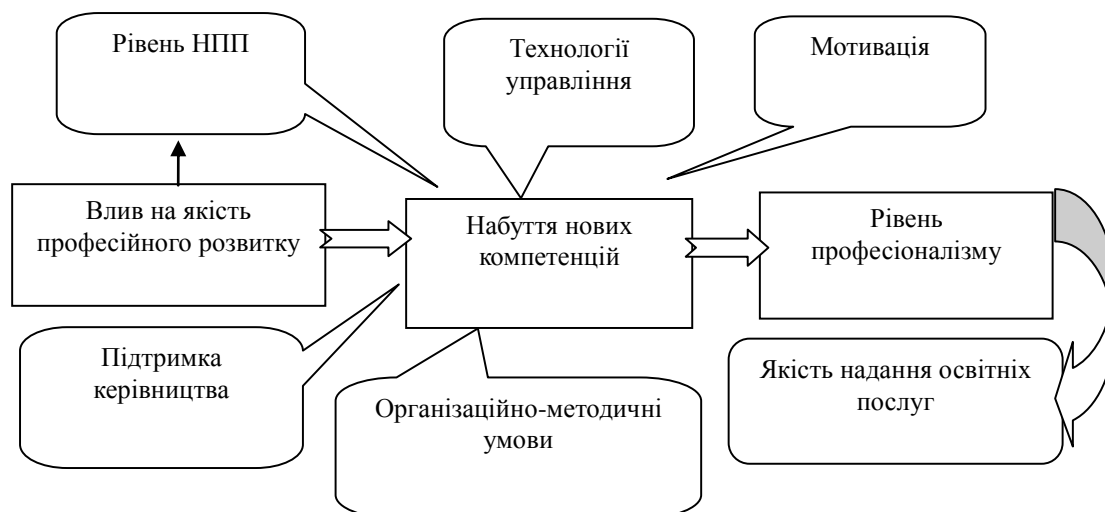


Рис. 4.1. Вплив управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників на показники якості освіти в навчальному закладі

Управління професійним розвитком дозволить з'єднати знання, вміння та навички, підвищити ефективність роботи науково-педагогічних працівників, направити їх діяльність на досягнення стратегічних цілей навчального закладу ППО.

Враховуючи вимоги, які висуваються до науково-педагогічних працівників системи ППО (наявність практичного досвіду, виконання професійних функцій, розв'язання проблемних завдань), нами уточнено, що система ППО ґрунтується на концепції безперервної освіти та визнана стратегічною, де головними принципами є системність, безперервність, індивідуалізація навчання, фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація. Система ППО здатна реагувати на швидкі соціально-економічні і техніко-технологічні умови, маючи безпосередній двосторонній зв'язок із практикою. Це дає змогу швидше отримати результат; особи, що навчаються, здатні критично оцінювати пропоновані інновації, можуть безпосередньо брати участь в їх апробації та реалізації. Проте, нині навчальні

заклади системи ППО не включені до рейтингу вищих навчальних закладів України як такі, що складають конкуренцію іншим закладам освіти.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників системи ППО зумовлений стрімким зростанням змін, які сьогодні відбуваються як в освіті, так і в суспільстві в цілому. Тому швидкість пристосування до нових умов і вимог є основою для розвитку науково-педагогічних працівників. Визнаючи пріоритетність швидкого пристосування до нових знань, можна говорити і про ефективність та продуктивність управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників як досягнення бажаного результату за умови конкретно визначених цілей такого розвитку. Так, на думку академіка В. Олійника, «післядипломна педагогічна освіта – це галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва» [14, с. 682].

У системі ППО використовуються форми професійного розвитку працівників, які включають:

- *Підвищення кваліфікації* – систематичне оновлення та поглиблення професіоналізму, один раз на п'ять років. Саме ця система спрямована на задоволення інтересів у професійному зростанні, необхідністю вдосконалення процесів навчання та приведення у відповідність професійної компетентності. Завдяки підвищенню кваліфікації формується інтелектуальний потенціал науково-педагогічного працівника, який позитивно сприймається та прямує до фазового зростання.

- *Спеціалізація в межах спеціальностей за напрямом*. Набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності.

- *Перепідготовка* – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

- *Стажування*. Набуття особою досвіду виконання завдань та

обов'язків певної спеціальності в конкретній сфері діяльності.

Так за допомогою зазначених форм можна реалізувати та вдосконалити свій професіоналізм. На даний процес позитивно впливає участь у конкурсі на заміщення вакантних посад науково-педагогічних працівників і обов'язково самоосвіта, тобто постійне відслідкування змін та нововведень, які вимагають підвищення професійних компетентностей у своєї діяльності. Реалізація всіх форм професійного розвитку, надає змогу науково-педагогічним працівникам постійно самовдосконалюватися, реалізовувати свої досягнення та прагнути до найвищого рівня професійної діяльності – професіоналізму.

Нині діяльність системи ППО спрямована, як на розроблення так, і на апробацію інноваційних технологій, за допомогою яких управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників стає більш сучасним та досконалим.

У сучасній науковій літературі розроблено декілька наукових підходів до вивчення проблеми управління професійним розвитком, який презентує багатокомпонентний процес. Ми проаналізували, що вивченням означеної проблеми займаються в різних науках: філософії, педагогіці, психології, економіці, соціології та інших.

Сутність *філософського* твердження управління професійним розвитком у тому, що завдяки правильній організації управління професійним розвитком повинні поліпшуватися і якість стосунків у колективі, і можливість задовольняти потреби науково-педагогічних працівників. Під цим твердженням слід розуміти сукупність принципів, моральних і адміністративних, правил взаємовідносин, систему цінностей й переконань, які сприймаються всіма учасниками даного процесу та підпорядковані меті закладу ППО. Дотримання цих переконань гарантує успіх і добробут у взаєминах між науково-педагогічними працівниками та керівним складом системи ППО та, як наслідок, ефективний професійний розвиток країни науково-педагогічних працівників і самого закладу ППО. Порухення цих

принципів веде до розвитку конфліктів між адміністрацією та науково-педагогічними працівниками, до зниження ефективності функціонування та втрати іміджу самого навчального закладу ППО у країні [22].

На думку академіка В. Андрущенка, українська базова модель педагогічної освіти стосовно управління професійним розвитком має реагувати на суспільні вимоги, що зумовлюють характер і спрямованість сучасної світової динаміки освіти, а організація та управління, це система щоденного та перспективного планування, прогнозування й організації з метою досягнення стратегічних цілей закладу [1].

Педагогічна наука допомагає у процесі управління професійним розвитком, розкриває закони управління, виховання, освіти і є нічим іншим, як цілеспрямованою зміною до трансформації наукових ідей у педагогічну практику, впровадження сучасних особистісно орієнтованих методів і форм організації освітнього процесу, інформаційних технологій тощо [36].

Соціологія як наука про суспільство, про процеси його функціонування і розвитку, торкається й управління. Під соціологією управління розуміється, насамперед, систематизація всіх елементів знань про управління, аналіз управлінського ракурсу з точки зору історичного процесу (його виникнення, формування, розвиток, видозміни в процесі розвитку суспільства). Це і вивчення закономірностей, засобів, форм та методів цілеспрямованого впливу на соціальні процеси та відносини, що відбуваються у суспільстві, в різних його підсистемах (політичній, економічній, соціокультурній). Це і вивчення природи управлінських відносин, що стосується діяльності поведінки людини та групи. Це і аналіз соціальних наслідків управлінських рішень і дій, з погляду соціальних критеріїв, відповідності інтересам керуючої і керованої підсистем [42].

Економічна наука відповідає за процес, який охоплює економічне зростання, структурні зміни, вдосконалення умов і якості управління професійним розвитком особистості [12].

Психологія як наука, дає уявлення про систему управління та її психологічні особливості, теоретичні поняття і положення психології управління, роль і місце керівника в управлінській діяльності, особливості використання методів психології управління в практичній діяльності керівників, психологічні особливості утворення та розвитку колективу тощо [44].

Ефективність праці науково-педагогічних працівників залежить від сукупності дій керівництва навчального закладу ППО, одним з яких є професійний розвиток, що забезпечує відповідність і зростання потенціалу якісних характеристик. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників може вважатися таким що відбувся, тільки за умови його повного задоволення своєю працею, тому що в іншому випадку працівник не повною мірою відповідає професійним вимогам займаної посади. На нашу думку, управління професійним розвитком реалізує цілеспрямовану стратегію, яка спрямована на формування певних компетенцій науково-педагогічних працівників [31].

Управління професійним розвитком з точки зору навчального закладу ППО – це підвищення ефективності результатів як науково-педагогічних працівників, так і самого навчального закладу ППО, за допомогою використання знань та умінь науково-педагогічних працівників. З позиції науково-педагогічних працівників професійний розвиток полягає у формуванні та постійному збагаченні особистісних характеристик, професійних знань, навичок і вмінь, які необхідні їм для ефективного виконання своїх професійних обов'язків. Тобто, професійний розвиток є результатом взаємодії потреб та вимог навчального закладу ППО з характеристиками й інтересами конкретного науково-педагогічного працівника і тільки в цьому випадку цей процес цілеспрямований і результативний.

Зважаючи на вищезазначене та на складність управління професійним розвитком, ми вважаємо, що особлива увага має надаватися врахуванню різноманітних умов та шляхів оптимізації управлінського процесу. Поряд із

розробкою та врахуванням загальних закономірностей управління, важливе місце в процесі управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО мають бути і підходи до їх розв'язання. За цих умов стає зрозуміло те, що до педагогічного обігу увійшли такі поняття як «освітні послуги», «якість освіти», «конкуренція між навчальними закладами», що засвідчує вплив ринкових відносин, економічних чинників розвитку суспільства на управлінську діяльність.

В управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників, на нашу думку, необхідно впроваджувати реальні заходи, що покликані докорінно змінити на краще його стан. Навчальні заклади ППО повинні використовувати сучасні методи навчання, розвитку, розробку нових навчальних методик, наукових і навчальних посібників, які працюють для підвищення рівня професіоналізму науково-педагогічних працівників й такі які нададуть можливість якісно і швидко реалізовувати отриманні знання. Необхідно також впроваджувати гнучку взаємодію теоретичних та практичних аспектів управління професійним розвитком. Потрібно звернути увагу на систему мотивації, створення умов професійного розвитку та заохочення, забезпечення доступу науково-педагогічних працівників до інформації про можливості професійного зростання, сучасні методики викладання, навчально-методичних матеріалів; розробку об'єктивних критеріїв оцінки ефективності діяльності, враховуючи всі основні напрями діяльності (викладання, підготовку методичних матеріалів, дослідження та публікації, консалтинг, адміністративну діяльність) тощо [31].

Отже, ми можемо констатувати, що управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО передбачає використання різних управлінських рішень, за допомогою яких можливо реалізувати узгодженість напрямів професійного розвитку. Після аналізу стану ефективного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників в системі ППО ми прийшли до наступних висновків:

- відсутні відповідні нормативні акти, щодо управління професійним

розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО;

- існуючі сьогодні форми управління професійним розвитком потребують подальшого удосконалення та модернізації, спираючись саме на специфіку навчальних закладів ППО;

- необхідне узгодження розробки єдиних критеріїв оцінювання професійного рівня розвитку науково-педагогічних працівників.

Управління як історичний процес розвивалося з того моменту, коли з'явилася необхідність регулювати спільну діяльність колективів людей. Склалися декілька напрямків управління: школа наукового управління, школа адміністративного управління, школа з позиції людських відносин і психології людини, школа з позиції поведінки людини у виробництві, кількісний підхід.

Проведений нами аналіз з теорій розвитку дозволяє стверджувати, що ситуація, яка склалася в освіті, свідчить про те, що організація процесу управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників потребує докорінних змін. Так як професіоналізм науково-педагогічних працівників забезпечує підвищення мотивації до праці, вірність цілям і стратегічним задачам навчального закладу ППО, а у кінцевому результаті має сприяти підвищенню якості науково-педагогічної діяльності, наданих освітніх послуг, досягненню високої конкурентоспроможності навчального закладу ППО, тощо.

4.2. Концептуальні основи управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти

Вимоги сьогодення ґрунтуються на зростанні потреби у висококваліфікованих працівниках, тому важливе значення має розвиток кадрового потенціалу суспільства та держави. Важливе значення у цьому процесі має підвищення ролі управління професійним розвитком науково-

педагогічних працівників, який покликаний професійно забезпечувати здійснення її реформування. Високопрофесійна освіта – важлива умова реалізації напрямів кадрової політики, функцій та завдань української держави. Історичний досвід підтверджує, що країна сильна не лише економічним, військовим та науково-технічним потенціалом, але й своєю освітою.

Насамперед, це стосується діяльності науково-педагогічних працівників як основної складової механізму яка полягає у керуванні процесами навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки кожного студента.

На сучасному етапі розвитку держави найбільш гострими залишаються проблеми професійного розвитку науково-педагогічних працівників, підвищення їх правової та управлінської культури, укріплення соціальної та правової захищеності.

Значною мірою це пояснюється складністю та різноманітністю завдань у галузі ППО та її складової – системи підготовки та підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників.

Сьогодні стає очевидним, що управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників неможливе без їхнього індивідуального вкладу у цей процес. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників значною мірою залежить від майстерності самих науково-педагогічних працівників. Одним із можливих і перспективних шляхів підвищення рівня професіоналізму науково-педагогічних працівників значною мірою залежить від цілей, завдань освіти та інноваційного потенціалу країни. Саме професійний розвиток, на нашу думку, є чинником, що здатний створювати стабільний запас висококваліфікованих працівників й надавати змогу оперативно реагувати на швидкоплинні зміни, які відбуваються у суспільстві.

Зважаючи на складність проблеми професійного розвитку ми вважаємо, що особлива увага має надаватися врахуванню різноманітних умов у визначенні шляхів управлінського процесу саме з позицій професійного

розвитку. Кожний навчальний заклад ППО самостійно вибудовує якісну педагогічну систему, що в основному заснована на вимогах до змісту освітніх програм та кваліфікаційних характеристик, якості засвоєння матеріалу, навчально-методичного забезпечення навчального процесу, матеріальної бази навчальних закладів.

Спираючись на зазначене вище, ми бачимо, що управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників має орієнтуватися на забезпечення якісного професійного розвитку. У кожному навчальному закладі створюється своя система оцінювання з окремими вимогами. Вимоги, що висувуються до викладачів, викладені як у законодавчих актах, так і в нормативно-підвідомчих документах, а також у посадових обов'язках. Це зумовлено перш за все необхідністю мати певний досвід роботи, по-друге, якістю виконуваних професійних функцій та розв'язання проблемних завдань. Наприклад: при зміні статусу навчального закладу ППО мають змінюватися і вимоги до науково-педагогічних працівників, що безумовно повинні узгоджуватися зі стратегічними цілями навчального закладу ППО.

Науково-педагогічні працівники повинні бути кваліфікованими фахівцями у своїй галузі знань, вмінь та навичок. Тому необхідно використовувати систему об'єктивних і повних характеристик роботи науково-педагогічних працівників та вміло оцінювати їх діяльність. Спираючись на вищезазначене та на праці провідних вчених, ми виділили функції діяльності науково-педагогічних працівників та надали їх стисле сутнісне поняття у таблиці 4.1.

Окрім того, обізнаність науково-педагогічних працівників є одним з факторів його вмотивованості в своїй праці.

Таблиця 4.1

**Функції професійної діяльності науково-педагогічних працівників
(за Є. Чернишовою та М. Морозовою)**

Функції	Суттєвий зміст
Управлінська	Полягає в керуванні процесами навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки
Надання освітніх послуг	Полягає у переданні знань, навичок і вмінь, стилю поведінки і корпоративної культури, розмаїття форм, методів, засобів і технологій навчання (самоосвіти), виховання (самовиховання), розвитку та фахової підготовки
Спонування	Полягає в постійному стимулюванні до оволодіння знаннями, самостійної активної пізнавальної діяльності, формуванні мотивування до досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, а також професійної спрямованості особистості
Розвивальна	Виявляється в тому, що має постійно забезпечуватися духовний, інтелектуальний, фізичний, професійний, психологічний і громадянський розвиток, а також особистісні якості
Прогнозована	Виявляється в тому, що мають передбачатися, насамперед, ближні й віддалені цілі майбутньої професійної діяльності, плануватися завдання щодо професійної підготовки й розвитку та професіоналізму
Коригуюча	Виявляється в тому, що науково-педагогічні працівники зобов'язані змінювати стиль поведінки та учіння, погляди, переконання, принципи, норми, ставлення до оволодіння знаннями, навичками і вміннями до розуміння громадянського обов'язку, а також особистісних якостей та властивостей
Культурологічна	Є носієм загальної, національної та педагогічної культури, що загалом відображає сформований науковий світогляд, стійку систему національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей
Виховна	Полягає в тому, що він під час навчально-виховного процесу формує світоглядні і життєві позиції, мораль, систему переконань, ціннісні орієнтації, почуття відповідальності, патріотизму, національної гордості та гідності, а також позитивні норми поведінки
Професійна	Виявляється в тому, що передбачає, насамперед, вирішення організаційних та педагогічних проблем, нестандартними підходами до їх розв'язання, вдосконалення свого професійного рівня через одержані знання та практичний досвід.

Якість управління професійним розвитком, на нашу думку, визначається не тільки знаннями своїх функціональних обов'язків та цілями навчального закладу ППО, ступенем їх впливу на рівень підготовки, а й ставленням керівництва до здійснення управлінських дій та й самих науково-педагогічних працівників до професійного розвитку. Управління

професійним розвитком – важливий процес як для керівника навчального закладу ППО, так і для науково-педагогічних працівників, але він не можливий без мотиваційного втручання з боку керівництва. Яке, в свою чергу, спонукує до успішності як у професійному, так і особистісному розвитку науково-педагогічних працівників.

Відомо, що управління професійним розвитком виникає там, де є проблема вибору, існує форма зворотного зв'язку, що дає змогу оцінювати отримані результати протягом всього періоду. Таким чином, управління професійним розвитком, виступає як процес, що забезпечує стабільність та якість професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Будь-який елемент цього процесу потребує управління, яке містить в собі і складову управління професійним розвитком. Аналіз діяльності закладів ППО вказує на те, що управління з боку керівництва, яке побудовано за лінійно-функціональним принципом, є стійкими й може працювати ефективно тільки в стабільних умовах. Отже, виникає потреба у використанні технологій сучасного управління, що відповідають новим цілям і завданням ППО. Проте існує певна невідповідність між зазначеною потребою та ступенем розробленості використання управління у навчальних закладах ППО.

Практика показує, що в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників існують декілька стилів управління. Проте слід зауважити, що вибір стилю управління має проходити ситуативно, в залежності від конкретної ситуації, а не бути шаблонним. Нами був врахований той факт, що науково-педагогічні працівники повинні усвідомлювати свою відповідальність за рівень власного професійного розвитку та отримувати постійну підтримку з боку керівництва навчального закладу ППО.

Однак розглядаючи кадрову політику вищого навчального закладу як складну динамічно-розвиваючу систему, де система управління персоналом має свої підсистеми, а тому і успішне планування цим процесом, на наш погляд передбачає реалізацію певних заходів, зокрема:

- з'ясування потреби у кількості і якої кваліфікації потрібно;
- якими методами можна залучити потрібний та скоротити чи оптимізувати використання існуючого персоналу;
 - визначення як краще використати працівників у відповідності з їх здібностями, вміннями та внутрішньою мотивацією, з використанням їх професіоналізму;
 - окреслення яким чином забезпечити належні умови роботи;
 - з'ясування яких витрат потребують заплановані заходи.

Процес управління персоналом неможливий без поліпшення організації роботи з персоналом. Саме кадри, а у нашому випадку працівники вищого навчального закладу, а не машини й механізми, не статuti та інструкції є основою навчального закладу. Більшість недоробок і прорахунків у діяльності вищих навчальних закладів є наслідком саме неналежної роботи з кадрами. Отже працівники є провідниками, носіями традицій і знань освіти. Робота з персоналом завжди виокремлюється в самостійний напрям, а за допомогою управління цим процесом можливо уособитись в організаційно-структурному відношенні.

На нашу думку, *управління персоналом* – це систематично-організаційний процес, який сприяє досягненню максимального результату за мінімальних витрат ресурсів, які використовуються для реалізації мети.

Планування потреб в науково-педагогічному персоналі – це частина управління кадровою політикою навчального закладу ППО. Тому заохочення останніх до професійного розвитку дає змогу навчальному закладу ППО забезпечити себе висококваліфікованими працівниками, а науково-педагогічним працівникам це дає можливість самореалізуватися. Ми розглядаємо кадрову політику навчального закладу ППО як складну динамічно-розвиваючу систему з урахуванням положень, які висвітлені у дисертаційному дослідженні Є. Чернишової [50], де система кадрової роботи має свої підсистеми, а тому і успішне планування цим процесом, на наш погляд, передбачає реалізацію певних заходів, зокрема:

- визначення оптимальної кількості і якої кваліфікації потрібен персонал;
- дієві заходи щодо залучення та оптимізації персоналу;
- професійна реалізація науково-педагогічних працівників у відповідності з їх здібностями, вміннями та внутрішньою мотивацією, з використанням їх інтелектуального потенціалу та професіоналізму;
- забезпечення належних умов для розвитку науково-педагогічних працівників, вироблення стратегій;
- з'ясування, яких витрат потребують заплановані заходи тощо.

Процес управління професійним розвитком не можливий без поліпшення організації роботи з кадровим персоналом. Науково-педагогічні працівники є провідниками, носіями традицій і знань з освітньої галузі, а тому робота з ними і управління завжди виокремлюється в самостійний напрям, а кадрова функція повинна розглядатися в організаційно-структурному аспекті.

Можуть траплятися поодинокі випадки, що призводять до нестачі висококваліфікованих працівників, тоді керівництво навчальних закладів ППО і звертається до підбору відповідних кадрів. Використовуватися можуть як зовнішні, так і внутрішні джерела набору науково-педагогічних працівників з дотриманням вимог законодавства України та положень навчального закладу ППО. Водночас, як свідчить практика, іноді це дуже важкий та довготривалий процес. Саме за таких умов і виникає питання про необхідність створення кадрового резерву, як дієвої форми підбору персоналу.

В умовах гострого дефіциту висококваліфікованих кадрів навчальні заклади ППО, все частіше звертаються до створення кадрового резерву. Створення кадрового резерву необхідне для якіснішого забезпечення навчального закладу ППО підготовленими працівниками. Наявність в кадровому резерві підготовлених фахівців дозволяє значно зменшити витрати

на підбір і адаптацію нових працівників, підвищити нематеріальну мотивацію працівників і сприяти їх закріпленню в навчальному закладі ППО.

Розглянемо саме поняття кадрового резерву. Кадровий резерв є каталізатором розвитку кар'єри працівника, формується із кращих фахівців навчального закладу ППО. До резерву, як правило, зараховуються професійно підготовлені працівники, які успішно справляються з виконанням службових обов'язків, проявляють ініціативу, мають організаторські здібності та необхідний досвід роботи, успіхи в навчанні.

При створенні кадрового резерву кандидатів на посади науково-педагогічних працівників, необхідно враховувати такий аспект, як умова професійного розвитку. Підготовка кадрового резерву науково-педагогічних працівників в основному ведеться для того, щоб фахівці опанували нові знання, вміннями та оволоділи необхідними професійними компетенціями, що передбачено відповідними посадами.

Перед тим як приступити до пошуку кандидатів на вакантні місця треба правильно зрозуміти кадрову потребу навчального закладу, а для цього необхідно знати всі вимоги до кандидата: профіль вакансії (опис досвіду, професійні данні кандидата, які будуть необхідні для виконання своїх обов'язків).

«Внутрішні джерела – це працівники, які працюють в даному Вищому навчальному закладі». Також потрібно не забувати, що відповідно до ст. 53 ЗУ «Про вищу освіту» [17], «...науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність».

Основними посадами науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів відповідно до ст. 55 Закону України «Про вищу освіту» є: 1) керівник (ректор, президент, начальник, директор); 2) заступник керівника (проректор, віце-президент, заступник начальника, заступник директора, заступник завідувача), діяльність якого безпосередньо пов'язана з

освітнім або науковим процесом; 3) директор (начальник) інституту, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; 4) декан (начальник) факультету, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; 5) директор бібліотеки; 6) завідувач (начальник) кафедри; 7) професор; 8) доцент; 9) старший викладач, викладач, асистент, викладач-стажист; 10) науковий працівник бібліотеки; 11) завідувач аспірантури, докторантури.

Під час заміщення вакантних посад науково-педагогічних працівників – завідувачів (начальників) кафедр, професорів, доцентів, старших викладачів, викладачів укладенню трудового договору (контракту) передує конкурсний відбір, порядок проведення якого затверджується вченою радою вищого навчального закладу. В окремих випадках, у разі неможливості забезпечення освітнього процесу наявними штатними працівниками, вакантні посади науково-педагогічних працівників можуть заміщуватися за трудовим договором до проведення конкурсного заміщення цих посад у поточному навчальному році. Вважається, що застосування внутрішніх джерел підбору покращує моральний клімат у колективі, укріплює віру співробітників у свій навчальний заклад ППО. При роботі саме з кадровим резервом можна застосовувати так звані матриці переміщень, в яких буде відображено наявне положення кожного працівника, його можливі переміщення та ступінь готовності до заняття вищої посади.

Також чинним законом визначено, як права так і обов'язки науково-педагогічних працівників розглянемо їх. У ст. 57. окреслені права науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників:

1. Науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу всіх форм власності мають право:

- 1) на академічну свободу, що реалізується в інтересах особи, суспільства та людства загалом;
- 2) на академічну мобільність для провадження професійної діяльності;
- 3) на захист професійної честі та гідності;

4) брати участь в управлінні вищим навчальним закладом, у тому числі обирати та бути обраним до вищого органу громадського самоврядування, вченої ради вищого навчального закладу чи його структурного підрозділу;

5) обирати методи та засоби навчання, що забезпечують високу якість навчального процесу;

6) на забезпечення створення відповідних умов праці, підвищення свого професійного рівня, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами вищого навчального закладу, умовами індивідуального трудового договору та колективного договору;

7) безоплатно користуватися бібліотечними, інформаційними ресурсами, послугами навчальних, наукових, спортивних, культурно-освітніх підрозділів вищого навчального закладу;

8) на захист права інтелектуальної власності;

9) на підвищення кваліфікації та стажування не рідше одного разу на п'ять років;

10) одержувати житло, у тому числі службове, в установленому законодавством порядку;

11) отримувати пільгові довгострокові кредити на будівництво (реконструкцію) і придбання житла в установленому законодавством порядку;

12) брати участь в об'єднаннях громадян;

13) на соціальне та пенсійне забезпечення в установленому законодавством порядку.

2. Науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу мають також інші права, передбачені законодавством і статутом вищого навчального закладу. На науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів поширюються всі права, передбачені законодавством для наукових працівників наукових установ.

3. Науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу мають право на пенсійне забезпечення відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність».

Обов'язки науково-педагогічних працівників визначено у ст. 58 зазначеного закону:

1. Науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу зобов'язані:

1) забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників);

2) підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників);

3) дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України;

4) розвивати в осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, самостійність, ініціативу, творчі здібності;

5) дотримуватися статуту вищого навчального закладу, законів, інших нормативно-правових актів.

Гарантії науково-педагогічним, науковим, належить (ст. 59).

1. Науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів:

1) створюються належні умови для праці, підвищення кваліфікації, організації побуту, відпочинку та медичного обслуговування, у тому числі викладачам з інвалідністю;

2) виплачуються у разі втрати роботи компенсації відповідно до законодавства.

2. Науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів встановлюються доплати за науковий ступінь доктора філософії та доктора

наук у розмірах відповідно 15 та 20 відсотків посадового окладу, а також за вчене звання доцента і старшого дослідника — 25 відсотків посадового окладу, професора — 33 відсотки посадового окладу. Вищий навчальний заклад може встановити більший розмір доплат за рахунок власних надходжень.

3. Керівник вищого навчального закладу відповідно до законодавства, статуту та колективного договору визначає порядок, встановлює розміри доплат, надбавок, премій, матеріальної допомоги та заохочення педагогічних, науково-педагогічних, наукових та інших працівників вищих навчальних закладів.

Оскільки наукова і науково-педагогічна діяльність є невід'ємною складовою навчального процесу вищих навчальних закладів, ст. 1 Закону України «Про науково-технічну діяльність» визначає науково-педагогічного працівника як вченого, зміст і умови діяльності якого повністю розкриваються у подальших статтях. Професійна діяльність науково-педагогічних працівників визначається нормативно-правовими документами України, наказами Міністерства освіти України зокрема «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» № 161 від 2 червня 1993 р. та іншими нормативними документами.

Норми часу навчальної роботи у вищих навчальних закладах державної та комунальної форми власності (крім вищих навчальних закладів, що мають статус національного або дослідницького) визначаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням із заінтересованими державними органами. Норми часу методичної, наукової, організаційної роботи визначаються вищим навчальним закладом.

В Енциклопедії освіти діяльність науково-педагогічного працівника розглядається як розумовий вид праці, що можна охарактеризувати такими рисами: «високою питомою вагою нервово-психічних навантажень; значними затратами розумової енергії; ступенем інтелектуальності, що потребує високого рівня професійних знань та кваліфікації; значною

залежністю результатів від особистих якостей та здібностей практика; високою часткою творчості порівняно з фізичною працею та вищим ступенем відповідальності» [14, с. 557].

Науково-педагогічний працівник, за визначенням І. Регейло в Енциклопедії освіти, це – «...вчений, який за основним місцем роботи займається професійно педагогічною і науковою або науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти III–IV рівнів акредитації» [14, с. 557].

Діяльність науково-педагогічного працівника спрямована не тільки на навчальну роботу, а й на наукову, яка лежить в основі і є підґрунтям його навчально-виховної роботи. Для нас дуже важливим є питання саме діяльності науково-педагогічних працівників навчальних закладів ППО, тому, що їх діяльність спрямована на вміння працювати на андрагогічних принципах з фахово-дорослою людиною. Тому вони повинні і самі систематично підвищувати свій професійний рівень, оновлювати та підвищувати професійні знання, вміння та навички, володіти найновішими досягненнями науки і техніки, підвищувати свій інтелектуальний рівень. Науково-педагогічні працівники повинні мати відповідну фахову освіту, інтелектуальні здібності, бути професіоналом у своїй галузі знань, мати професійні компетенції, уміти використовувати свої знання, уміння та навички для досягнення намічених результатів і генерування нових ідей. Цікавість та ініціатива також є важливим фактором успішної роботи.

Науково-педагогічні працівники, плануючи, організовуючи, мотивуючи і контролюючи хід педагогічного процесу, спрямовують свою науково-педагогічну діяльність на управління діяльністю іншої людини – слухача, студента. Таким чином, якщо їх цілі взаємоузгоджуються і спрямовані на спільний кінцевий результат, відбувається управління розвитком як слухача, студента, так і самого науково-педагогічного працівника.

Аналіз результатів науково-теоретичного дослідження характерних особливостей професійної діяльності науково-педагогічних працівників дає

змогу визначити загальні вимоги щодо їх професійного розвитку. Проте, коли мова йде про управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, не можна обмежитися лише діяльністю самих науково-педагогічних працівників. Так як їх діяльність тісно пов'язана з процесом навчання, спілкуванням, науковими знаннями, педагогічним досвідом тощо. Тому для нас важливими є праці В. Маслова [23], Н. Ничкало [34], В. Олійника [36], Є. Чернишової [49] та інших, які розглядають особистість викладача в контексті професіональних функцій та принципів.

Спираючись на зазначене вище, можна визначити, що науково-педагогічні працівники навчальних закладів ППО не тільки вчені, а й фахівці, які постійно оновлюють свої професійні досягнення відповідно до освітніх потреб, удосконалюють зміст і форми при наданні освітніх послуг та характеризуються такими основними рисами як стійкість, цілісність та активність, адаптивність, свідомість (самосвідомість), здатність до рефлексії тощо.

Науково-педагогічні працівники навчальних закладів ППО є основними носіями знань, які притаманні як науковцям, так і викладачам, і все це демонструється у сукупності професійних знань, умінь та навичок. Для ефективного використання цього інтелектуального капіталу навчальним закладам ППО необхідно виявити всі мотиваційні аспекти, які використовуються у закладі.

Для того, щоб всі цілі та задачі, які були поставлені перед навчальним закладами ППО, були досягнуті необхідно так організувати працю, щоб кожний науково-педагогічний працівник прикладав максимум зусиль для виконання поставлених задач, не зважаючи на свої особисті проблеми. Ось тут і застосовується система мотивування та стимулювання працівників. Ми узагальнили положення, які стосуються добору науково-педагогічних працівників, та пропонуємо їх у зведеній таблиці 4.2.

**Переваги й недоліки різних джерел добору
науково-педагогічних працівників**

Джерела	Переваги	Недоліки
Внутрішні	Можливості самореалізації всередині навчального закладу ППО сприймаються як заохочення успішної діяльності. Для навчального закладу ППО продовжується робота з працівниками, які у кадровому резерві, що також оптимізує фінансові затрати на підбір персоналу	Можливий ризик ускладнень особистих взаємин між співробітниками, може з'явитися так звана «сімейність»
Зовнішні	Можливість вибору з великої кількості кандидатів, що в свою чергу слугує принципу – «Нові люди – нові методи й прийоми роботи»	Адаптація нового працівника, можливе погіршення морально-психологічного клімату серед колективу, не сприйняття корпоративної культури навчального закладу ППО

Діяльність буде ефективною, якщо вона правильно вмотивована керівником та має приносити реальну користь. Формування позитивної мотивації науково-педагогічних працівників до професійного зростання буде успішним, якщо: забезпечується реалізація особистісно-діяльнісного підходу; здійснюється наступність у формуванні досвіду на всіх етапах навчання; враховується наукова, гуманітарна і культурологічна спрямованість освіти, варіативність, проблемність, особиста значущість науково-дослідної діяльності, самореалізації і самоствердження; здійснюється організаційно-методична підтримка педагогічних кадрів.

Одним з важливих аспектів управління професійним розвитком, на нашу думку, є вмотивована професійна діяльність, яка може задовольнити професійні потреби науково-педагогічних працівників, тобто змістовно наповнити їх ставлення до свого професійного розвитку.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників значною мірою пов'язаний з розвитком їх професійної діяльності. Саме тому ми вважаємо, що у процесі професійного розвитку необхідно враховувати і

складові безпосередньої роботи науково-педагогічних працівників. Важливим залишається питання створення певних умов на основі застосування сучасних форм навчання у системі ППО. На нашу думку, управління процесом професійного розвитку науково-педагогічних працівників із застосуванням сучасних форм буде успішнішим за умови реалізації і особистісно-орієнтованого підходу, оскільки професійний розвиток передбачає оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. А ступінь і повнота надання освітніх послуг залежить від того, наскільки науково-педагогічні працівники відповідають певним вимогам. Визначення внеску науково-педагогічних працівників у формування знань та умінь, їх здібність та працьовитість залежить від їх майстерності. З цього приводу варто зазначити, що завдяки системі ППО, оволодіння новими формами навчання дають змогу науково-педагогічним працівникам займати важливе місце як у процесі професійного розвитку так і мати певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

Науково-педагогічні працівники здатні не тільки вирішувати поставлені завдання, а й самостійно, по-новому, вирішувати їх. Перехід на іншу стадію професійного розвитку – це показник високого рівня ставлення до дійсності, прийняття на себе відповідальності за події, за долю справи. У цьому важлива не тільки особиста активність викладача, а й сам розвиток. Ефективність професійного розвитку науково-педагогічних працівників значною мірою також залежить від його особистої активності. Для досягнення мети, керівник навчального закладу ППО разом з науково-педагогічним працівником можуть планувати професійний розвиток, який і вимагає участі зацікавлених сторін, запорукою якого стане спрямованість до професійного розвитку. Сам навчальний заклад ППО, в якому працює науково-педагогічний працівник, повинен, на нашу думку, створити ті умови, які будуть сприяти особистому розвитку, навчанню та підготовці самого науково-педагогічного працівника до професійного розвитку. Це дозволяє набути необхідної професійної майстерності, отримати ту інформацію, яка

допоможе просуванню по службовим сходинкам і мати змогу використати ці можливості.

Як правило, при прийнятті на роботу науково-педагогічні працівники починають свою діяльність з посад, які їм може запропонувати навчальний заклад ППО. Але за допомогою мотивації з боку керівництва, науково-педагогічний працівник може здійснити обґрунтоване планування свого професійного розвитку на перспективу. Крім того, заклад, може вказати йому вірний та якісний напрям діяльності з врахуванням потреб і самого закладу. Для цього потрібно з моменту прийняття на роботу за допомогою мотиваційних чинників, співбесід, кадрового резерву організувати для науково-педагогічних працівників їх поступовий професійний ріст. При цьому заклад повинен враховувати потреби самих працівників, оцінювати належним чином їх працю та надавати консультативну допомогу.

Науково-педагогічний працівник може використати свої знання та вміння для оцінки важливості окремих елементів своєї роботи. При цьому враховувати як виникнення нових проблем, так і нові можливості, відчуття причетності до свого професійного розвитку. Він здатний самостійно управляти власним професійним розвитком, за допомогою якого він стає конкурентоспроможним в навчальному закладі ППО.

Ми переконані, що системи ППО є важливою складовою системи освіти України, яка забезпечує якісний професійний розвиток науково-педагогічних працівників, а зміна організаційно-педагогічних умов та технологій управління цим процесом, надає змогу вчасно реагувати на соціальні зміни, які відбуваються в освіті щодо якості надання освітніх послуг.

Планування та управління професійним розвитком дозволяє забезпечити: створення системи професійної підготовки, підвищення кваліфікації; формування кадрового резерву; впровадження в практику навчання нових освітніх технологій; впровадження ефективних сучасних методів кадрової роботи, спрямованих на підвищення професійної

компетентності, та забезпечення умов для збільшення результативності їх професійної діяльності; виконання бажань, щодо професійного розвитку та подобувати свою кар'єру; найбільш ефективно використання можливостей науково-педагогічних працівників в даний час і в майбутньому; впевненість у власних силах.

Так як у системі ППО працюють фахівці, які вже мають вищу (переважно педагогічну) освіту, а тому їхня сукупна професійна підготовка (яка включає необхідні базові знання, уміння, навички, професійні й особистісні якості та інше) вже сформована на певному професійному рівні. На основі збагаченого професійного досвіду, оновлених і поповнених знань, умінь та навичок відбувається подальша актуалізація професійного розвитку та можливостей науково-педагогічних працівників. А з набуттям професійного педагогічного досвіду відбувається активізація потенційних професійних здібностей і можливостей педагога. Таким чином, використання в управлінні професійного педагогічного досвіду науково-педагогічних працівників одночасно відіграє роль стимулу й умови активізації та розвитку їхнього професійного зростання.

Отже, управління професійним розвитком повинно бути гнучким та здатним змінювати зміст, методи та організаційні форми згідно з потребами і ситуацією, яка складається в суспільстві. У зв'язку з цим потрібно сконцентрувати свої управлінські зусилля на вирішення таких питань: вибору форм професійного розвитку; вибору забезпечення процесу навчання як важливої умови його якості. А саме за допомогою системи ППО можливо не лише задовольнити ці потреби, а й реалізувати їх у подальшій діяльності .

Завдяки цим крокам якісний рівень управління професійним розвитком, на нашу думку, надасть право науково-педагогічним працівникам вільно приймати рішення, діяти в нестандартних ситуаціях, підвищувати прогнозування власної діяльності, вирішувати ситуацій з варіантами та інше. Оскільки науково-педагогічні працівники являються однією з найголовніших запорук успіху навчального закладу ППО, то, щоб повністю використовувати

їх інтелектуальний потенціал, необхідно оволодіти мистецтвом управління. Побудова ефективної системи управління професійним розвитком, вдалий вибір концепції, методів та стилів управління, – все це проектується на результат діяльності навчального закладу ППО.

Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників є складним механізмом, між елементами якого існує тісний та нерозривний взаємозв'язок. Кожна його складова повинна бути глибоко вивчена та вміло скерована на практиці. Всі аспекти, що входять в цей діапазон, мають бути глибоко виваженими та продуманими.

Тому ефективне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників навчальних закладів ППО здійснює основний внесок в успішне досягнення стратегічних цілей навчального закладу ППО. Інвестування в їх розвиток сьогодні є вигідним для всіх зацікавлених осіб даного процесу, тому що воно стає джерелом їх конкурентоспроможності. Отже, управління професійним розвитком спрямоване на постійне вдосконалення і самовдосконалення у професійному плані, тому і управління професійним розвитком властиве лише тим навчальним закладам ППО, у яких науково-педагогічні працівники відчують підтримку як з боку керівництва, так і з боку колег, а ефективне управління цим процесом приводить до підвищення результативності у роботі науково-педагогічних працівників та позитивно впливає на якість освітніх послуг

4.3. Технологічне забезпечення управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти

В умовах динамічного зовнішнього середовища, швидких темпів змін персонал висувається на перший план як важливе джерело конкурентних переваг. Саме тому при спробах покращити результати діяльності закладу ППО фахівці все частіше пропонують звертати погляд на його персонал,

змінюючи при цьому способи та прийоми роботи з ним. Управлінський вплив щодо управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО відбувається у формі технології управління. Отже, для успішного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників така технологія має існувати, що обумовлює актуальність питання її розробки.

Отже, важливу роль у забезпеченні успішного впровадження якісних змін, що відбуваються в освітній галузі, відіграє процес управління, модернізація освітньої галузі потребує реформування системи управління. Цей процес стосується всіх управлінських рівнів і передбачає, перш за все, оновлення управлінської діяльності, наповнення їх новим змістом і значенням потребує визначеності цільових функцій управлінських структур, усунення дублювання в їх діяльності. Для того щоб науково-педагогічні працівники дійсно досконало оволоділи професійно-педагогічною майстерністю, їм необхідно володіти сучасними методами навчально-виховного процесу, вміти якісно їх доносити до аудиторії.

Застосування технологічного забезпечення та терміну «технологія» в галузі управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників – це нове явище для соціальної дійсності в нашій країні, тому різні автори трактують його по-різному. Тлумачний словник української мови «технологію» визначає, як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь.

Розглядаючи поняття «освітня технологія» яка включає в себе, крім педагогічних, ще різноманітні управлінські, соціальні, психолого-педагогічні, економічні та інші суміжні аспекти управлінської сфери. Однозначного тлумачення цих термінів поки що не має, тому освітня технологія іноді розуміється вузько як технологія навчального процесу. У зарубіжній літературі ці терміни мають дуже схоже написання: «*technology in education*» («технології в освіті»), «*technology of education*» («технології освіти»), «*educational technology*» («педагогічні технології»).

Окремі питання, щодо педагогічної технології вищої школи досліджували та продовжують досліджувати відомі українські вчені: С. Гончаренко [9], І. Зязюн [18], Н. Ничкало [34] та інші. Аналіз праць відомих вчених дає нам підстави стверджувати, що єдиного трактування терміну «педагогічної технології» немає (в педагогіці існує понад 300 його визначень). Так як для нас важливим є питання технологій, які пов'язані з освітнім середовищем, то ми будемо розглядати та звертатися саме до таких понять як «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання», «технології управління».

Ми згодні з В. Беспалько, який, на нашу думку, вдало узагальнив окремі аспекти педагогічних технологій. Він запропонував комплекс засобів та шляхи її практичного застосування [4]. Проблеми вдосконалення педагогічних технологій на сучасному етапі розвитку освіти є однією з пріоритетних, розробка нових концепцій, упровадження в діяльність загальноосвітніх закладів сучасних педагогічних технологій поставлена до низки основних завдань реформування освіти в Україні. За визначенням Т. Назарової [32] поняття «педагогічна технологія» різнорівневе, на кожному рівні визначальною є відповідна ієрархія цілей, завдань.

Водночас в Енциклопедії освіти «технологія навчання», розглядається, як використання комплексу сучасних технічних засобів навчання в освіті [14, с. 906].

Сучасна освіта висуває нові вимоги до викладацького складу, тому професійна компетентність науково-педагогічних працівників неможлива без спеціальних знань та умінь. Впровадження нових методик викладання, можливість практичного застосування та значущість отриманих знань має бути орієнтована на професіоналізм науково-педагогічних працівників. А особливості застосування технологій управління полягають саме у подоланні недоліків таких як відсутність методики оцінювання, слабкість організаційних структур, невміння працювати та сприймати нововведення

тощо. Технології управління повинні пов'язуватись з організацією зворотного зв'язку взаємодії між керівником та науково-педагогічними працівниками.

Технологію управління ми розуміємо, як комплекс педагогічних прийомів, управлінських дій, які слід здійснювати у певній послідовності, за умови дотримання цієї послідовності гарантований успіх і результативність управлінської роботи. Важливе місце у технології управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників займає технологічний підхід, що передбачає інструментальне управління і гарантоване досягнення поставлених цілей.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для управлінської діяльності, він дозволить:

- передбачати результати і керувати управлінськими процесами професійного розвитку науково-педагогічних працівників;
- систематизувати та аналізувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання;
- забезпечувати сприятливі умови для професійного розвитку, а також управляти цим процесом;
- оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси;
- вибирати найбільш ефективні і розробляти нові технології і моделі для управлінських дій.

Технологію управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО можна вважати універсальним підходом, якій доповнює наукові підходи до напрямків управління даним процесом. Так управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО не допускає шаблонного ставлення, він вимагає суттєвих змін точного підходу з урахуванням конкретної ситуації. Саме система ППО забезпечує підвищення кваліфікації, отримання додаткової спеціальності, зростання рівня професійного розвитку і, нарешті, становлення професійної кар'єри на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної

підготовки, набутого практичного досвіду та індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від її віку.

Але як ми неодноразово зазначали, що науково-педагогічні працівники, зокрема системи ППО, повинні:

- досконало володіти інформаційною базою дисциплін, що викладають, а також сучасними формами та методами професійної педагогічної діяльності (важливо не лише знати, але й постійно використовувати засвоєнні знання);
- добре володіти державною мовою, бути компетентним у питаннях лексики, синтаксису, фразеології, побудови речення та граматики;
- бути глибоко обізнаним і пов'язувати навчання дисципліни з сучасністю, для цього вони мають використовувати всі можливі засоби інформації;
- жити усім тим, чим живе навчальний заклад ППО, тобто бути активним у культурному, економічному, суспільному житті, постійно слідкувати за особливостями та змінами сучасної освіти;
- оперувати сучасними аудіо- та відео-приладами для проведення спостережень, досліджень, складати тематичні колекції, вміти виготовляти наочні матеріали, добре володіти автентичною, додатковою літературою, словниками;
- добре володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та засобами – сьогодні це не лише особистісна потреба, а об'єктивна вимога часу [33].

Ефективне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО на основі отриманих знань і умінь дасть можливість останнім самостійно виконувати основні функції, які притаманні займаним посадам. Для того, щоб ефективно управляти професійним розвитком науково-педагогічних працівників і не стикатися у подальшому з певними проблемами управління керівникам навчальних закладів ППО потрібно також визначити і професійну готовність науково-педагогічних

працівників до професійного розвитку. Для цього потрібно розробити систему або програму професійного розвитку в якій необхідно передбачити наступне:

- об'єктивно оцінювати рівень знань, умінь та навиків науково-педагогічних працівників;
- рівень вимог, які висуваються до науково-педагогічних працівників;
- розробити систему або програму професійного розвитку та управляти нею;
- контролювати сам процес професійного розвитку;
- розробити систему мотивації.

На нашу думку, контроль задоцільно проводити в три етапи: *поточний* – перевірка здатності розв'язувати окремі професійні завдання; *рубіжний* за підсумками зробленої роботи; *підсумковий* – по завершенні всього періоду. Тільки після здійснення поетапного контролю можна діагностувати готовність науково-педагогічних працівників до професійного розвитку, яка базується на таких положеннях:

- готовність до професійного розвитку, оволодіння новими більш сучасними знаннями і вміннями, професійним досвідом;
- орієнтація на цілі розвитку, яка, в свою чергу, передбачає планування, організацію і проведення в умовах, максимально наближених до реальної діяльності або таких, які імітують їх.

Важливим в процесі управління професійним розвитком є не стільки прямий вплив технології професійної діяльності, скільки та система соціальної організації, яка перекладає вимоги мовою соціальних відносин між людьми. Завданням управління професійним розвитком є формування професійних навичок, характерних для професійної діяльності на основі одержаних знань та умінь. Важливим, на нашу думку, є:

- усвідомлення того, що завдяки професійному розвитку вони набудуть тих знань та умінь, які задовольняють як професійні потреби, так і особисті, внутрішні і зовнішні інформаційні потоки;

- ознайомлення зі змістом і специфікою діяльності та надання можливості безпосередньої участі у плануванні свого професійного розвитку.

Отриманні професійні знання і уміння нададуть змогу: застосовувати теорію; оволодіти системною організацією управління професійним розвитком; створювати відповідні умови для їх ефективного використання; володіти методами нормування праці; знати принципи, методи управління, функції і структуру апарата управління; знати соціально-психологічні основи управління; правові норми тощо.

Ми пропонуємо технологію підтримки професійного розвитку науково-педагогічних працівників керівниками навчальних закладів ППО, який подано в рис. 4.2.

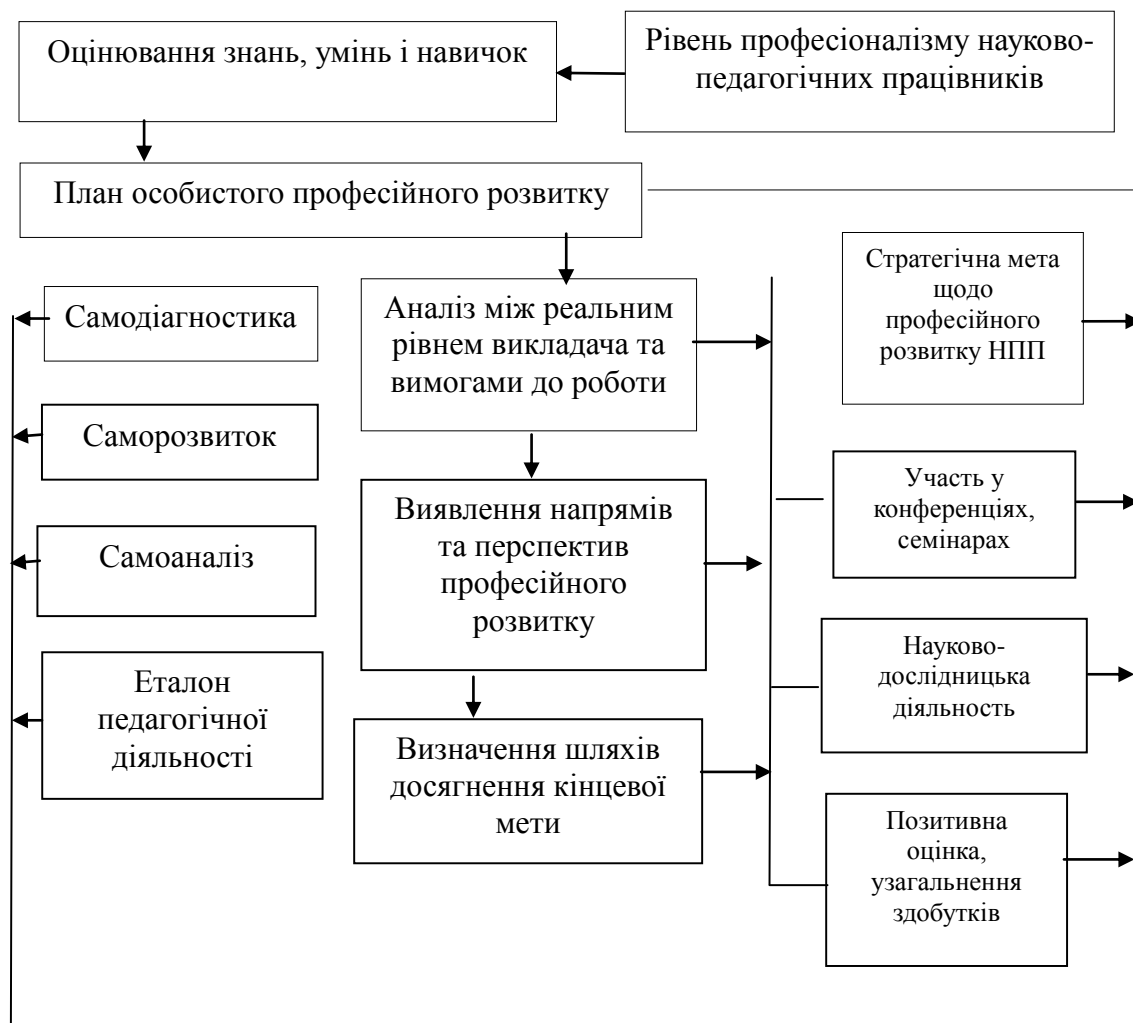


Рис. 4.2. Технологія підтримки професійного розвитку науково-педагогічних працівників

Науково-педагогічні працівники мають змогу удосконалювати, розвивати та реалізувати свої професійні здібності. За допомогою системи ППО, досвід якої підтверджує, що зміст підготовки необхідно комплектувати з позицій як теоретичної, так і практичної частини з обов'язковою сучасною методикою викладання. Потрібно забезпечити взаємозв'язок всіх цих елементів для якісного професійного розвитку не применшуючи кожного з них. Саме за цих умов може відбутися сплеск ініціатив, активного творчого пошуку, що, в свою чергу, приведе до заохочення науково-педагогічних працівників професійно зростати.

Однією з важливих складових процесу професійного розвитку науково-педагогічних працівників за висновками В. Олійника є, формування ефективної мотивації і застосування ефективних стимулів навчальної і дослідницької діяльності [37].

Ми приходимо до висновку, що будь-які дії повинні бути усвідомлені. Діяльність неможлива без мети, змісту, завдань. Ціль, як досягнення поставленого завдання, сама по собі є мотивом, рушійною силою, що спонукує науково-педагогічних працівників до дій. Успіх навчального закладу ППО буде водночас і успіхом науково-педагогічних працівників за умови їх безпосередньої участі у реалізації спільних цілей розвитку.

Завдяки професійному розвитку науково-педагогічні працівники не лише професійно розвиваються, а й особистісно. Тому нами досліджено такі технологічні аспекти професійного розвитку:

адаптація (пристосування колективу/співробітника до мінливих умов зовнішнього і внутрішнього середовища організації);

мотивація (створення умов та спонукання до саморозвитку, включаючи використання мотивації та стимулюючої, розкриття можливостей науково-педагогічних працівників, їх професійне зростання і саморозвиток).

Складовими мотивації, на нашу думку, є:

- створення належних умов праці та відпочинку, використання системи компенсацій і пільг, що створює умови для збереження і підвищення

потенціалу і соціальної захищеності;

- навчання (включаючи власне навчання, підвищення кваліфікації, перепідготовку тощо);
- просування (управління кар'єрою, включаючи планування кар'єри, підготовку кадрового резерву тощо).

Професіоналізм науково-педагогічних працівників значною мірою впливає на рівень наукової та дослідницької діяльності навчальних закладів ППО. Таким чином педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників базується на здатності зробити свою діяльність різнобарвною, творчою, продуктивною та націлену на розвиток навчального закладу ППО. Завдяки професійному розвитку науково-педагогічні працівники в змозі керувати своєю професійною діяльністю. Побудова навчально-виховного процесу має ґрунтуватися на розумінні внутрішніх закономірностях розвитку фахівця, що зумовлює проектування власної професійної діяльності та професійної кар'єри.

Зупинимось детальніше на становленні професійної кар'єри, яка, на нашу думку, дозволить вирішити основні завдання, як в інтересах навчального закладу ППО, так і в інтересах науково-педагогічних працівників, ми ототожнюємо поняття професійний розвиток та професійна кар'єра, так як завдяки професійному розвитку відбувається становлення і професійної кар'єри. Успіх тут визначається активністю самого науково-педагогічного працівника, його професійної діяльності на шляху до ставлення його як професіонала. Він сам проходить період професійного навчання, сам активно будує власну професійну кар'єру і реалізує власний потенціал, його розвиток здійснюється впродовж усього професійного і життєвого шляху.

Професійна кар'єра – це процес, який в себе включає: професійне навчання, розвиток кар'єри та підвищення кваліфікації. Але це можливо лише за допомогою навчання, яке виконує важливу роль в досягненні цілей. Будь-які перетворення, в тому числі й у системі ППО, не дають відразу очікуваних

результатів, якщо вони здійснюються методом спроб і помилок, без наукового обґрунтування змін, моніторингу результативності. Про це свідчать матеріали досліджень вітчизняних науковців з проблем педагогічної освіти.

Свідоме управління плануванням кар'єри є одним із важливих аспектів самореалізації особистості у професійній діяльності, а отже, особистісного розвитку фахівця. У зв'язку з цим актуальним є висвітлення взаємозв'язку професійної кар'єри і особистісного розвитку науково-педагогічних працівників, аналіз якого передбачає визначення, *по-перше*, змісту, типів, стадій професійної кар'єри особистості; *по-друге*, специфіки та чинників професійної кар'єри науково-педагогічних працівників; *по-третє*, психологічних проблем професійної кар'єри науково-педагогічних працівників в контексті їх особистісного розвитку.

Щодо *змісту, типів та стадій професійної кар'єри* слід вказати на існування неоднозначного тлумачення терміну «кар'єра». Вчені розуміють, кар'єру, як успішне просування в галузі суспільної, службової, наукової та інших видах діяльності, як рід занять, професію, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях. Відповідно у науковій літературі зустрічається декілька термінів – професійний життєвий шлях, професійна діяльність, професійне самовизначення тощо [7].

Кар'єра – це усвідомлена позиція та поведінка, яка пов'язана з тривалим процесом, досвідом та діяльністю впродовж всього професійного життя. Вона проходить ряд послідовних етапів, на яких людина задовольняє свої потреби. Тобто здійснюється рух, який, в свою чергу, забезпечує розвиток, а одним з аспектів руху людини в професійному житті є кар'єра, а мотивація кар'єри є найважливішим чинником результативності [31].

Знання стану професійного розвитку, його оцінювання, прогнозування і моделювання, що ми визначаємо особистісно зорієнтованим, базується на широкій діагностичній основі з врахуванням її науково-методичних засад. При цьому відбувається двоєдиний процес: одержання за допомогою

педагогічного діагностування аналітичних даних (тобто «вимірювання») та встановлення «діагнозу» (тобто «оцінювання»).

Але якщо брати до уваги професійну кар'єру науково-педагогічних працівників, то для цієї категорії саме актуальною є *третьа фаза, період закріплення або етап становлення та просування*. Саме у цей період науково-педагогічний працівник освоює обрану професію, здобуває необхідні навички, формується його кваліфікація, відбувається самоствердження і з'являється потреба до встановлення незалежності. Також накопичується практичний досвід, здобуваються навички, зростає потреба в самостверженні, досягненні більш високого статусу і ще більшої незалежності, починається самовираження викладача як особистості.

Як правило, в закладах ППО працюють викладачі, які мають певний досвід роботи і ось тут є певна вікова закономірність. Це період становлення, а у професійній кар'єрі викладача це може бути, навіть, період дослідництва і навпаки. Всі ці чинники треба чітко розуміти, тому що без знання психологічних особливостей, зокрема вікових важко, управляти як професійним розвитком, так і становленням професійної кар'єри.

Як було висвітлено нами управління професійною кар'єрою науково-педагогічних працівників відрізняється рядом принципових особливостей. По-перше, специфіка управління професійною кар'єрою в системі освіти визначаються тим місцем, яке освіта займає в сучасному суспільному розвитку, а саме тим, що освіта перетворюється в одну з найбільших і важливих сфер людської діяльності. По-друге, особливості управління кар'єрою науково-педагогічних працівників означає, що прийняття на посаду таких фахівців здійснюється у відповідності з чинним законодавством України. Тобто управління цим процесом повинно здійснюватися не тільки у відповідно із діючими освітніми нормативно-правовими актами, але і охоплювати усі сфери громадського життя. По-третє, саме система ППО працює з дорослою людиною, тому потрібно чітко розуміти, як правильно спланувати процес управління. Тільки завдяки високому пріоритету

управління цим процесом можна забезпечити необхідний рівень професіоналів в системі освіти. При цьому пріоритетність освіти повинна бути не тільки проголошена, але і послідовно реалізовуватися в практиці.

Для того, щоб в закладах ППО працювали кваліфіковані фахівці (викладацького складу), їх варто готувати, причому системно, створюючи необхідні для цього організаційні, інформаційні і методичні передумови. Тобто професійна кар'єра характеризується тим, що конкретний викладач у процесі своєї професійної діяльності проходить різні стадії розвитку: навчання, професійне зростання, становлення професійної кар'єри, підтримка індивідуальних професійних здібностей, кадрового резерву тощо.

Завдяки заходам удосконалення системи управління кар'єрою, навчальний заклад ППО в змозі стимулювати науково-педагогічний персонал до прагнення професійного розвитку саме в цьому закладі. Важливо також зрозуміти, які шляхи впливають на кар'єрні установки й наміри. Це корисно для працівника і як співробітника, і як особистості, що розвивається. Тим більше, це важливо і для самої системи післядипломної педагогічної освіти, зацікавленої у формуванні ефективної стратегії управління кар'єрою і професійним розвитком своїх співробітників. Іншими словами, необхідна регуляція відносин закладу і співробітників з метою задоволення інтересів усіх учасників цих взаємин. З кар'єрою пов'язані будь-які переміщення. Не всі з них можна запланувати (наприклад, при наявності ситуативно обумовлених чинників). Уявлення ж про кар'єру постійно зазнають змін, дозволяючи окремим людям осмислювати свій професійний розвиток, порівнюючи власний теперішній і минулий досвід, реально оцінювати свої можливості у майбутньому.

Розглядаючи типи кар'єри, зазначимо, що для України характерні, принаймні, вісім типів кар'єри: суперавантюрний, авантюрний, традиційний (лінійний), послідовно-кризовий, прагматичний (структурний), відбувний, перетворюючий і еволюційний [21].

Так, *суперавантюрна кар'єра* припускає дуже високу швидкість просування з пропуском значного числа проміжних ступенів, а іноді різка зміна сфери діяльності. Виділяються два класи суперавантюрних кар'єр: випадкові і спільні. До класу випадкових належать ті, в основі яких лежить вдалий збіг обставин, клас спільних базується на просуванні з більш сильним лідером або забезпеченні високою швидкості просування дітям, членам сім'ї, друзям.

Авантюрна кар'єра визначається пропуском кількох посадових рівнів при досить високій швидкості просування або істотною зміною сфери діяльності й позначається позитивно на ціннісних орієнтаціях індивіда. Водночас *традиційна (лінійна) кар'єра* – це поступове просування вгору, іноді з пропуском одного шабля, іноді з нетривалим пониженням на посаді.

Послідовно-кризовий тип кар'єри передбачає постійну адаптацію до ситуації, що змінюється і вимагає наявності в індивіда специфічного емоційно-психологічного складу характеру.

Прагматичний (структурний) тип кар'єри характеризується зміною сфери діяльності, типу організації в залежності від соціально-економічних, технологічних, технічних і маркетингових змін. Переміщення при цьому здійснюються в рамках одного і того ж класу управління і характерний для фахівців і керівників середньої ланки. *Відбувний тип кар'єри* виникає у разі, коли переміщення «вниз» – малоімовірно, а рух «вгору» – неможливий, що характерно для фахівців і менеджерів, які наближаються до завершення своєї трудової діяльності.

Для *перетворюючого типу кар'єри* характерна висока швидкість посадового просування (розширення впливу), але на відміну від авантюрного і суперавантюрного типів, в основі перетворюючої кар'єри лежить нова ідея розвитку й руху, або даний вид кар'єри формується в новій галузі чи сфері діяльності.

Еволюційний тип кар'єри передбачає посадове просування (зростання впливу) синхронно зі зростанням організації і характерний для більшості

кваліфікованого персоналу, що працює протягом тривалого періоду в даному закладі [21].

Спрямованість особистості науково-педагогічних працівників – це мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретним життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги, що, в свою чергу, визначають характер педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників. Саме ця спрямованість до свого професійного розвитку і є ставленням науково-педагогічних працівників до саморозвитку і прояву своїх здібностей. Таким чином реалізуються можливості професійного розвитку. Водночас зазначаємо, що науково-педагогічний працівник повинен ставити перед собою розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати професіонально-педагогічне зростання, за допомогою якого науково-педагогічні працівники відчують задоволення, яке, в свою чергу, підносить професійну діяльність на новий рівень, зміцнює внутрішню мотивацію та позитивно впливає і на інші сфери життя.

Відповідно до чинного законодавства України на посади науково-педагогічних працівників призначаються особи, які відповідають професійним вимогам. Тому для того, щоб підніматися в гору кар'єрою драбиною науково-педагогічний працівник повинен постійно підвищувати свій професійний рівень.

Здійснюючи управління кар'єрою науково-педагогічних працівників, керівники навчальних закладів ППО повинні розуміти, що, починаючи з моменту призначення на посаду науково-педагогічного працівника, і, закінчуючи його звільненням або виходом на пенсію, йому необхідно організувати як просування, так і професійний розвиток. Так науково-педагогічний працівник повинен знати не тільки свої перспективи, але і те, як він повинен діяти, щоб досягти тих знань та навичок, щоб як можна довше бути успішним та конкурентоспроможним, так і те що його може очікувати, якщо він не буде прагнути до самовдосконалення.

Кар'єру ми розуміємо як активне досягнення науково-педагогічними працівниками успіхів у професійній діяльності. Перш за все, вона пов'язана з професійним становленням і майстерністю. В її зміст також може включатися: більш висока оплата праці; обіймання більш високих посад; придбання свободи в прийнятих рішеннях; особиста задоволеність професійною діяльністю.

Управління професійний розвитком науково-педагогічних працівників, повинно базуватися на тому, що кожного викладача треба сприйняти як носія певного досвіду роботи, знаннями, навичками тощо. Тому він має не тільки вирішувати поставлені завдання щодо планування своєї кар'єри, а й самостійно вирішувати їх. Це сприяє не тільки особистій активності педагога, а й розвитку його професійного зростання.

Отже, при застосуванні технологій управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО необхідно враховувати, що найважливішим продуктом навчальної діяльності дорослих є та частина соціального досвіду, що є підлеглою до цілей професійної діяльності. З'ясовано, що науково-педагогічні працівники саме системи ППО повинні: ставити реальні навчальні задачі; оцінювати та впроваджувати нові програми; вибирати ті технології, які будуть сприяти оптимізації навчального процесу; втілювати у свою роботу сучасні педагогічні концепції; усвідомлювати роль викладача, як людини яка спрямовує, допомагає у процесі навчання (слухачу чи студенту); виконувати функції координатора; допомагати (слухачу чи студенту) в подоланні труднощів та досягнення цілей.

Для науково-педагогічних працівників системи ППО, які як навчають так і самі навчаються впродовж усього життя є потужним стимулом і фактором професійного та духовного оновлення. Все це містить у собі всі важливі складові, без урахування яких не можливо управління цим процесом, таким важливим для подальшого розвитку.

Науково-педагогічні працівники системи ППО повинні бути професійно підготовленими до педагогічної діяльності, враховуючи зміни,

які відбуваються в освітньому середовищі. Водночас, удосконалення технологій управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вимагає змін у технологіях управління та самоврядування і необхідного рівня володіння ними.

Проаналізувавши кадровий склад науково-педагогічних працівників, ми помітили таку тенденцію, що значна частина науково-педагогічних працівників системи ППО, це – люди зрілого віку (старші за 50 років), які, якщо й починають науково-педагогічну діяльність, то не за покликанням, а внаслідок якихось певних обставин, зокрема необхідності отримання наукового ступеня, щоб не втратити робоче місце.

Нами також розглядалися такі форми розвитку як: саморозвиток, оцінка різних видів діяльності як особиста, тобто з боку науково-педагогічних працівників, так і з боку навчального закладу ППО (рис. 4.3.). Так можна визначити послідовні етапи шляху професійного розвитку науково-педагогічних працівників системи ППО, та допомогти виявити і відразу відреагувати на невідкладні професійні питання, на усунення проблем, які виникають під час реалізації програми професійного розвитку, які з'являються як у керівництва, так і у науково-педагогічних працівників зокрема.

Аналізуючи стан системи ППО і прогнозуючи реальні перспективи, варто звернути увагу і на потреби (зацікавленість) самих науково-педагогічних працівників в професійному розвитку, давши їм змогу виділивши головне для їх діяльності, зокрема оновлення змісту, науково-методичне забезпечення, впровадження своїх досягнень, створення умов для реалізації творчих ініціатив тощо. Тобто керівництво навчального закладу ППО повинно бути зосереджено на питаннях якісного кадрового забезпечення навчального процесу за допомогою саме науково-педагогічних працівників.



Рис. 4.3. Складові технологічного забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників

Для забезпечення відповідності якісного складу науково-педагогічних працівників, що відповідатимуть рівню навчального закладу ППО потрібно запропонувати наступні заходи:

- **організаційні:**
 - реалізація очікуваних результатів за допомогою професійного розвитку науково-педагогічних працівників;
 - удосконалення роботи щодо створення відповідних умов для професійного розвитку та формування кадрового резерву навчальних закладів ППО.
- **вдосконалення управління професійним розвитком:**
 - опрацювання новітніх підходів до формування професорсько-викладацького складу;

– залучення до науково-педагогічної діяльності талановитої і обдарованої молоді, у тому числі із працівників навчального закладу ППО;

- **перспективний розвиток:**

- забезпечення ефективності стажування та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

- удосконалення системи формування педагогічної компетентності молодих викладачів та науковців;

- впровадження системи об'єктивних показників оцінки діяльності викладачів.

З метою забезпечення економічних і соціальних гарантій науково-педагогічних працівників повинно вирішити такі завдання:

- на **організаційному** етапі – створення умов для ефективної професійної діяльності науково-педагогічних працівників;

- на етапі **вдосконалення управління професійним розвитком** – удосконалення механізмів стратегічного планування та реалізації програм управління професійним розвитком, що ґрунтуються на збереженні наукових шкіл, їх наукового потенціалу;

- на етапі **перспективного розвитку** – забезпечення соціального захисту науково-педагогічних працівників за рахунок власних коштів навчального закладу ППО.

Виконання цих заходів забезпечить збереження і підвищення потенціалу науково-педагогічних працівників, спадкоємність поколінь викладачів, позитивну кадрову динаміку, відповідність показників акредитаційним вимогам. Для забезпечення навчального процесу і наукової діяльності навчальних закладів ППО кадрами вищої кваліфікації потрібно підвищити професійне спрямування науково-педагогічних працівників до професійного розвитку таблиця 4.3.

Таблиця 4.3.

Етапи та заходи управління професійним розвитком НПП

Етапи	Заходи
Організаційний	<ul style="list-style-type: none"> • створення умов для розвитку і підтримки існуючих та започаткування нових напрямів наукових • досліджень навчального закладу ППО; • розширення номенклатури наукових спеціальностей у докторантурі та аспірантурі; • відповідно до напрямів підготовки фахівців з вищою освітою; • проведення постійного моніторингу програм • підготовки до наукового пошуку, підвищення ефективності системи аспірантури та докторантури
Вдосконалення управління професійним розвитком	<ul style="list-style-type: none"> • відкриття нових спеціалізованих рад із захисту дисертацій; • стимулювання участі вчених навчального закладу ППО у вчених радах, експертних радах тощо; • удосконалення механізмів фінансового і морального стимулювання професійного розвитку; • створення ради молодих вчених закладу;
Перспективного розвитку	<ul style="list-style-type: none"> • поширення практики цільового направлення до аспірантури і докторантури провідних наукових установ НАПН України та вищих навчальних закладів; • залучення до наукового керівництва аспірантами і докторантами провідних вчених НАПН України, галузевих НДІ, інших вузів; • створення сприятливих умов для продовження наукових досліджень молодими вченими і формування резерву аспірантури, докторантури; • започаткування звання почесного професора та доктора навчального закладу та премій видатних вчених

Щоб стати професіоналом, науково-педагогічні працівники повинні сьогодні, з одного боку, постійно навчатися, розвиватися, підвищувати свій фаховий рівень, з іншого – самореалізовуватися в професійно-педагогічній діяльності. Самореалізуючись, самоздійснюючись, вони не просто функціонують в суспільстві, а віддають себе його цінностям [39]. У системі ППО науково-педагогічні працівники – особистості, які саморозвиваються, в процесі роботи над собою вдосконалюють свої професійні та особистісні якості і цей процес повинен бути комплексним. Але спочатку потрібно

виявити зацікавленість та потребу у професійному розвитку науково-педагогічних працівників.

Ми підтримуємо позицію, технологічне забезпечення та створення відповідних умов формують у науково-педагогічних працівників певну поведінку та розвивають професійну компетентність.

Реалізацію цих умов можна запропонувати у наступному вигляді (рис. 4.4).



Рис. 4.4. Технологічні умови реалізації управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО

Перша умова – усвідомлення потреби у професійному розвитку – ця стадія включає в себе усвідомлення науково-педагогічним працівником потреби професійному розвитку.

Друга умова — визначає шляхи його втілення та затрати на сам процес.

Третя умова — організація професійного розвитку та її реалізація – яка, в свою чергу, дає право вибору та включає в себе наступні форми: підвищення кваліфікації; проходження стажування, запровадження відповідних спецкурсів.

Четверта умова – закладами післядипломної педагогічної освіти створюються умови для отримання якісного та ефективного професійного розвитку.

П'ята умова – передбачає оцінку отриманих результатів.

Шоста умова – кореляція та задоволення позитивним результатом.

Створюючи відповідні технологічні умови управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, ми враховували, що всі науково-педагогічні працівники по-різному засвоюють знання, мають різний педагогічний досвід, і процес опанування навчальним матеріалом також є суто індивідуальним. Їх визначення забезпечує цілісну систему взаємопов'язаних заходів, що ґрунтуються на досягненнях науки, передового досвіду, на збагаченні й розвитку інтелектуального потенціалу науково-педагогічних працівників, а в результаті – на підвищенні якості освіти.

На думку вчених, для якісного управління професійним розвитком потрібно створити відповідні умови, завдяки чому цей процес буде відбуватися безперервно. В процесі стабільного функціонування навчального закладу ППО виникає потреба в отриманні певної інформації, оптимізації, шляхів її передачі та створення баз даних. Такі бази даних зберігають спеціально організовані і логічно пов'язані інформаційні елементи, що включає довідкову й статистичну інформацію за визначений термін часу. Її використовують у процесі підготовки управлінських рішень, вона є необхідним компонентом експертних систем, що забезпечують варіативність рішень [33].

Сьогодні вчені роблять акцент на необхідність широкого впровадження в систему ППО комп'ютерних технологій, це дозволить раціонально використовувати час, своєчасно отримувати вичерпну інформацію, здійснювати вибір оптимальних варіантів рішень. Використання комп'ютерних технологій для управлінської діяльності досліджують вчені В. Биков [5], Л. Забродська [16] та інші.

Використання інформаційного простору – це не лише вимога часу, а й необхідність, яка зумовлена низкою чинників, зокрема таких як, обсяг інформації про хід і результат освітнього процесу, який стає більшим, ніж рівень достатнього розуміння цієї інформації; Механічна обробка результатів діяльності без певного технологічного алгоритму не дасть оперативних відомостей, які б дали змогу приймати оптимальні управлінські рішення за результатами цієї діяльності [43].

У своїх працях В. Биков, зазначає, що у діяльності навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації проблемам інформатизації повинна приділятися першочергова увага [5]. Тому однією з умов успішної реалізації завдань інформатизації освіти є розв'язання проблеми підготовки науково-педагогічних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності та формування у викладачів як професійної інформаційної, так і загальної інформаційної культури. Отже на даному етапі головною метою інформаційних технологій, на думку В. Бикова, є підготовка тих, хто навчається, до активної діяльності в інформаційному суспільстві. Впровадження інформаційних технологій в освітній процес сприяє виконанню більшості завдань, що стоять перед всією системою освіти [5].

Це повинно здійснюватись в кількох напрямках: упровадження інформаційних процесів створення ІК-інфраструктури для збирання, обробки та зберігання необхідної інформації; застосування відповідних програмних продуктів, апаратного обладнання для обробки інформації, яка має потрібний користувачеві вигляд; проведення організаційно-технічних заходів для забезпечення функціонування програмовано-технічного комплексу, підтримки повноти, цілісності та оновлення інформаційного простору з урахуванням принципів і властивостей походження та використання інформації як у прямому, так і у зворотному напрямі, що забезпечує неперервність інформаційних процесів [16]. Також важливим з позиції організаційної побудови системи управління (система інформаційного забезпечення управління – вхідна підсистема, інформація – основа для

прийняття управлінського рішення) є «створення елементів інформаційної системи, а саме – банків даних і баз знань» [16].

Як ми зазначали неодноразово для того, щоб ефективно управляти професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО, необхідно враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до розвитку дорослих з урахуванням андрагогічних принципів, забезпечити змістовність і збалансованість різноманітних форм професійного розвитку.

Аналіз наукової літератури свідчить про ґрунтовність досліджень проблеми інформаційних технологій, формування у науково-педагогічних працівників інформаційно-комунікаційної компетентності, яка також сприяє професійному розвитку, їх самовдосконаленню, бажанню вчитися, удосконаленню професійної майстерності, застосування набутих знань у педагогічній практиці, що забезпечує підвищення якості професіоналізму.

А використання комп'ютерної техніки та сучасних комп'ютерних технологій дає можливість управлінцям різних рангів приймати виважено і швидко управлінські рішення [10]. Завдяки впровадженню інформаційних комп'ютерних технологій, система управління професійним розвитком набуває особливої актуальності у вирішенні ряду проблем, серед яких:

- як і якими засобами здійснювати контроль та оцінку професійного рівня;
- як організовувати самостійну підготовку та інформаційну стимуляцію;
- які інформаційні засоби застосовувати для вирішення завдань розвитку;
- тощо.

Значною мірою можливе використання ІК-технологій (вебінарів) для:

- розробки певних програм для підвищення якості навчання, що значно скоротять час, що витрачається на здійснення контролю знань;
- створення освітньої платформи для взаємодії та обміну даних;
- управління змістом освітнього середовища та комунікацією

учасників;

- тестування, перегляд результатів та визначення рівня підготовки;
- послідовності взаємодії учасників та вирішення питань з акцентом на увагу кожному учаснику;
- проведення презентацій, звітів, онлайн-дебатів тощо [31].

Так на думку вчених, під технологічним забезпеченням слід розуміти структурну оболонку технологій чи моделей. Саме завдяки технологічним умовам реалізуються компоненти технології. Реалізація відповідних умов має на меті забезпечити: організаційно-педагогічний й психолого-педагогічний супровід; вдосконалення шляхів управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО на підвищення якості освітнього процесу; визначення форм і методів підтримки процесу професійного розвитку.

Новий зміст і завдання сучасної системи освіти потребують особливої уваги до професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Стрімко зростаючий потік інформації обумовлює необхідність постійного професійного розвитку, а тим паче – в галузі освіти, зокрема в системі ППО. Також повинна змінитися і організація роботи з науково-педагогічними працівниками, залучення їх до участі у вчених радах, нарадах, комісіях, цілі і мета яких полягає у прийнятті рішень, організації різних видів проєктів, мотивації науково-педагогічних працівників. Суттєвим для нас є розподіл функціональних обов'язків – закріплення за кожним науково-педагогічним працівником певних прав та обов'язків.

Найважливішим напрямом у управлінні професійним розвитком є орієнтація на формування знань та умінь у науково-педагогічних працівників, модернізація програм розвитку, відкриття пріоритетних напрямів підготовки, реалізація програм безперервної освіти з урахуванням змін та на основі аналізу потреб навчального закладу ППО.

Нині набуває актуальності питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Одним із шляхів вирішення цього питання є

створення певних умов стимулювання науково-педагогічних працівників до професійного розвитку, що сприятиме активізації пізнавальної діяльності, пробудженню інтересу до професійної діяльності, саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконаленню. Для цього науково-педагогічні працівники спочатку повинні для себе з'ясувати мету професійного розвитку в оволодінні сучасними технологіями, удосконалення своїх знань та умінь.

Обов'язковою в процесі професійного розвитку залишається і самоосвіта: вивчення передового як наукового так і педагогічного досвіду. Самоосвіта науково-педагогічних працівників є необхідною умовою для професійної діяльності. Для того, щоб вчити інших потрібно знати більше, ніж всі інші. Науково-педагогічні працівники повинні знати не тільки свою дисципліну і володіти методикою її викладання, але й мати знання в довколишніх наукових областях, різних сферах суспільного життя, орієнтуватися в сучасній політиці, економіці тощо. Здатність до самоосвіти не формується у науково-педагогічних працівників разом з отриманням диплому про вищу освіту. Ця здатність визначається як за психологічними так і за інтелектуальними показниками кожного окремого науково-педагогічного працівника, але не в меншій мірі ця здатність виробляється в процесі роботи з джерелами інформації, аналізу та самоаналізу, моніторингу своєї діяльності та діяльності колег.

Кожна діяльність буде вважатися безрезультатною, якщо в її результаті не відбуваються досягнення. І в особистому плані самоосвіти науково-педагогічних працівників обов'язково повинен бути список результатів, які повинні бути досягнуті за певний термін. Самоосвіта передбачає і розвиток і саморозвиток, які розглянемо детальніше.

Для послідовного визначення потреби професійного саморозвитку науково-педагогічних працівників, надамо визначення поняттю «саморозвиток». О. Анісімов розглядає саморозвиток як процес породження нових більш досконаlih внутрішніх якостей, що передбачають побудову поведінки та форми перебування у соціокультурному та діяльнісному

середовищі, які відбуваються за рахунок внутрішньої активності і використання зовнішніх впливів як умов реалізації цієї внутрішньої активності [2].

Високий рівень сформованості саморозвитку науково-педагогічних працівників характеризується тим, що його носії виявляли всебічність і широту ерудиції в розумінні сутності нормативного й ідеального образу, бачення і компетентність у прогнозуванні перспективи (потенційних можливостей і обмежень) трансформації свого реального професіоналізму в бажане, специфіки форм і механізмів професійного саморозвитку науково-педагогічних працівників. Стимулами саморозвитку вважаються: практичне значення набутих знань, наявність позитивного прикладу, задоволеність результатами саморозвитку. Важливим критерієм саморозвитку виступає також самоосвітня активність як професійно значуща якість особистості, що виражається у здатності науково-педагогічних працівників самостійно вишукувати і реалізовувати власну освітню програму в процесі безперервної освіти.

Ефективність професійного та особистісного саморозвитку людини залежить від формування та змін в ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися і замінюватися під впливом різних обставин, сформоване ціннісне ставлення до власної професії побуджує людину до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, процесу формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення.

Ми згодні з науковцями, які вважають, що саморозвиток буде продуктивним за таких умов, коли:

- у процесі самоосвіти реалізується потреба особистості у власному розвитку;
- науково-педагогічний працівник повинен визначити свої сильні та слабкі сторони, володіти способами самоаналізу та бути відкритим до змін;

- НПП володіє розвинутою здатністю до рефлексії (аналіз, почуття цієї діяльності та формулювання висновків);
- можливість самостійної дослідницької, пошукової, творчої діяльності [2].

За допомогою самоаналізу та підсумкового контролю протягом певного часу, аналізуючи методи та заходи саморозвитку, можна виявити як недоліки, так і його переваги. Важливим засобом удосконалення процесу саморозвитку науково-педагогічних працівників в сучасній системі освіти є постійний поштовх до вдосконалення, що вимагає відповідних форм, методів, засобів і способів реалізації. Запорукою успішного росту та самореалізації науково-педагогічних працівників може бути систематична самостійна, зацікавлена робота з науково-методичними виданнями, розробками, рекомендаціями, де буде представлений досвід як українських, так і зарубіжних науковців.

Зайнятість у певному виді професійної діяльності може зробити людину фахівцем високого класу. В іншому випадку, якщо професійна самореалізація та самооцінка низька, то це призводить до руйнації особистості. Як наслідок – потреби професійної самореалізації у більшості людей залишаються найменш задоволеними, але людині для того, щоб досягнути високих результатів, треба постійно вивчати себе, знати свої переваги і недоліки, поступово формувати у собі бажання не тільки професійного саморозвитку, але й інтелектуального розвитку.

Практично будь-яка людина, яка займається науковою, інтелектуальною працею, усвідомлює важливість свого професійного саморозвитку. Частіше це відбувається через те, що потрібно з чогось починати, знаходити відповіді на питання, але потрібно розуміти, що методи саморозвитку виявляються важкими, іноді нецікавими і не приносять швидкого і ефективного результату. Дуже небагатьом виходить цю ідею довести до якогось результативного показника.

Також для нас важливим є і розвиток інтелектуального потенціалу науково-педагогічних працівників. Так на думку Є. Чернишової, інтелектуальний потенціал розглядається як система з властивими їй елементами (інтелектуальний капітал і система управління знаннями), зв'язком і властивостями (інноваційності, конкурентоспроможності) та системою забезпечення (інформаційною, функціональною та організаційною). Водночас інтелектуальний потенціал – це можливості, надані інтелектуальними ресурсами нині і в майбутньому, що можуть бути використані для виконання якогось завдання або для досягнення певної мети [50, с. 77]. Для нас це визначення є важливим у контексті управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, а саме: інтелектуальний потенціал останніх постійно зростає, що, в свою чергу, приводить до сформованості не тільки професійного зростання, професіоналізму, але й розвитку особистості.

Важливу роль відіграє безперервний загальний і професійний розвиток викладача, якого характеризують висока громадянська відповідальність, активність, любов до своєї роботи, інтелігентність, духовна культура, уміння працювати з іншими, високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, потреба в самоосвіті та готовність до неї, професійна працездатність. Сучасні науково-педагогічні працівники повинні володіти педагогічними, психологічними, методичними знаннями і успішно застосовувати їх у навчанні.

Оскільки система освіти запрограмована на фундаментальні зміни, то система ППО визначає стратегію власної модернізації, з'ясовує напрями впливу на інші компоненти освітньої системи, через неї – на соціум загалом. У системі ППО має велике значення самостійність та самовідданість науково-педагогічних працівників у набутті знань, умінь та навичок, яких можна досягнути, застосовуючи різні методи. Залучення до тренінгів, ігор (зокрема ділових, рольових, імпровізованих), захист творчих робіт, програм,

результатів проведених міні-досліджень тощо. На нашу думку, мета ППО має полягати у наданні тих знань, умінь та навичок у професійному розвитку, які задовольняють потреби найвимогливіших фахівців.

Ми вважаємо, що завдяки управлінню професійним розвитком науково-педагогічних працівників відбудеться розвиток потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій тощо. Оновлення освітнього процесу в Україні стимулює пошук нових підходів до управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників. Таким чином, технології управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників повинні включати розробку концепції і стратегії кадрової політики навчального закладу ППО, принципів і методів управління цим процесом.

Основними етапами технологій управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників є:

- здійснення оцінювання професійних якостей науково-педагогічних працівників;
- формування кадрового резерву;
- планування кар'єри;
- створення відповідних умов для саморозвитку;
- самоконтроль та самодіагностика професійних навиків тощо.

Як показує практика, необхідність управління професійним розвитком за допомогою сучасних технологій пов'язана, насамперед, з тим, що: акцентує увагу в основному на професійних навиках науково-педагогічних працівників; надає можливість здійснювати оцінку професійної діяльності, що включає крім знань, практичні навички та вміння; дозволяє подолати прогалини у професійній діяльності; надає впевненості науково-педагогічним працівникам; можливість бачення професійних перспектив і планування кар'єри; задоволеність від роботи в навчальному закладі ППО, що надає їм можливості професійного зростання; підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

В свою черг, у навчальний заклад отримує:

- мотивованих і лояльних співробітників, що пов'язують свою професійну діяльність з даною організацією, що підвищує продуктивність праці і знижує плинність робочої сили;
- можливість планувати професійний розвиток працівників з урахуванням стратегічних цілей закладу;
- планування розвитку кар'єри науково-педагогічних працівників з урахуванням потреб закладу;
- підготовлених, мотивованих працівників.

Здійснення управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників стосується всіх управлінських рівнів системи ППО і передбачає, перш за все, оновлення управлінської діяльності, наповнення їх новим змістом та усуненням дублювання в їх діяльності. Ефективне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників сприятиме підвищенню якості надання освітніх послуг, удосконаленню системи управління як науковим так і педагогічним процесом навчального закладу ППО.

Отже, важливим етапом є здійснення аналізу тих потреб, які перш за все стосуються як науково-педагогічних працівників, так і системи ППО в цілому. Створення відповідних умов для управління професійним розвитком забезпечує ефективний та якісний процес професійного розвитку. Це спрямовує на формування та готовність науково-педагогічних працівників до професійного розвитку; створення особистісно-орієнтованих взаємостосунків; ліквідації дублювання шляхом удосконалення професійного росту науково-педагогічних працівників системи ППО; формування умінь, здібностей, якостей, які необхідні для успішної реалізації як в професійній діяльності, так і в особистому житті.

Формування готовності науково-педагогічних працівників системи ППО до управлінських впливів щодо їх професійного розвитку має привести до інших покращених результатів. Безумовно, це далеко не повний перелік процесів, скоріше це – мінімум дій і напрямів. Але їх реалізація має

служувати фундаментом оновленої системи ППО, які забезпечать ефективність роботи, дадуть можливість вийти на новий якісний рівень у системі ППО. Та це можливо лише тоді, коли всі зміни узгоджуються та проєктуються у вигляді певної методики. Варто врахувати і те, що професійний розвиток науково-педагогічних працівників системи ППО, в першу чергу, залежить від вдалого управління з боку адміністрації навчальних закладів системи ППО, зокрема надання певної допомоги для цього та мотивації.

Висновки до четвертого розділу

На основі узагальнення результатів дослідження та врахування сучасного розв'язання проблеми управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО та здобуті результати дають підстави для таких висновків.

Сучасні соціально-економічні умови функціонування системи ППО висувають нові, специфічні вимоги до ефективності управління професійною діяльністю науково-педагогічних працівників. Відбувається поступова переорієнтацію парадигми управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників з переважаючою трансляцією професійних знань та навичок до забезпечення умов неперервного розвитку професіоналізму.

Проаналізовано стан розробленості теорії та практики управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО як багатокomпонентного. Має місце недосконалість законодавчої та нормативно-правової бази функціонування системи ППО, що унеможлиблює широко аспектне підвищення ефективності управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників як постійного динамічного процесу оволодіння новими професійними компетенціями, прагненням до більш високого рівня професіоналізму.

Визначено особливості технологічного забезпечення управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано, що управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників потребує реалізації системного підходу шляхом розроблення організаційних засад формування змісту та структури означеного процесу.

Виявлено, що управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО – багатокомпонентний процес, розкрито особливості управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, акцентовано увагу на нових вимогах, які висуваються до їхньої діяльності, а також встановлено, що нині відсутні чіткі критерії оцінювання ефективності управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО відповідно до вимог часу та підвищення якості надання освітніх послуг.

Запропоновано технології управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО, впровадження якої ґрунтується на забезпеченні умов управління їх професійним розвитком, впровадженні освітніх ініціатив, самокорекції науково-педагогічної діяльності, застосуванні ефективних стимулів професійного розвитку тощо.

Результати дослідження дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною, визначені завдання реалізовано, мету досягнуто, сукупність одержаних наукових висновків має важливе значення для розвитку теорії та методики управління освітою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО. Подальші дослідження означеної проблеми доцільно здійснювати в напрямі розроблення сучасного інструментарію реалізації технологій управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи ППО; вдосконалення мотиваційних процесів і координації впровадження технологій саморозвитку науково-педагогічних працівників вищих

навчальних закладів, а також оптимізації управлінських впливів на результативність їх професійної діяльності тощо.

Література до четвертого розділу

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. — К. : Знання України, 2011. — 1009 с.
2. Анисимов О. С. Методологический словарь для управленцев / Ою С. Анисимов. — М. : Агро Вестник, 2002. — 295 с.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1981. — 432 с.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 191 с.
5. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2008. — 684 с.
6. Большая советская энциклопедия [электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://bse.chempport.ru/razvitie_\(filosof.\).shtml](http://bse.chempport.ru/razvitie_(filosof.).shtml)
7. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.
8. Гвишиани Д. М. Методологические проблемы моделирования глобального развития / Д. М. Гвишиани // Вопросы философии. — 1978. — № 2. — С. 14–28.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
10. Даль В. И. Толковый словарь живого русского языка: в 4-х т. / В. И. Даль. — М. : ТЕРРА, 1998. — Т. 1: А–З. — 699 с.
11. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала /

А. А. Деркач. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 752 с.

12. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. — К. : ІЗМН, 1996. — 140 с.

13. Енциклопедичний словник [електронний ресурс]. — Режим доступу : http://hohlopedia.org.ua/use_universalnyy_slovnyk_entsylopediya/page/entsyklopedychnyy_slovnyk.7683

14. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

15. Єльнікова Г. В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. — К. ; Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. — 459 с.

16. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. — Х. : Основа, 2003. — 240 с.

17. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 2014. — № 37–38.

18. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К., 2000. — С. 11–57.

19. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2003. — 344 с.

20. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н. І. Клокар ; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. — К., 2010. — 528 с.

21. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посіб. / А. М. Колот. — К. : КНЕУ, 1998. — 224 с.

22. Кремень В. Г. Філософія управління : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. — К. : Знання України, 2007. — 360 с.

23. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. — Тернополь : Астон, 2007. — 150 с.

24. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 351 с. — (Серия «Мастера психологии»).

25. Морозова М. Е. Стимулювання персоналу до професійного розвитку / М. Е. Морозова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 1(14), ч. 1: Педагогіка / голов. ред. В. В. Олійник. — 2010. — С. 124–131.

26. Морозова М. Е. Окремі напрями управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти / М. Е. Морозова // Вересень : наук.-метод., інфор.-освітній журнал. — Миколаїв, 2010. — № 3/4(52/53). — С. 75–81.

27. Морозова М. Е. Форми управління процесом підготовки педагогічних працівників до професійного розвитку / М. Е. Морозова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 3(16) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 113–118.

28. Морозова М. Е. Професійний розвиток – навчання протягом життя / М. Е. Морозова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 2(15) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 98–104.

29. Морозова М. Е. Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників (для керівників системи освіти): спецкурс-практикум / М. Е. Морозова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Ін-т менедж. та психології. — К., 2011. — 44 с.

30. Морозова М. Е. Технології управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників (для керівників системи освіти): метод. рек. / М. Е. Морозова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Ін-т менедж. та психології. — К., 2011. — 32 с.

31. Морозова М. Е. Організаційно-методичні засади управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / М.Е. Морозова ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». — К., 2013. — 249 с.

32. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 70–77.

33. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наук. думка, 2003. — 853.

34. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. — К. : Пед. думка, 2008. — 201 с.

35. Ніколаєнко С. М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: монографія / С. М. Ніколаєнко. — К. : Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2007. — 519 с.

36. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. — К. : Міленіум, 2003. — 594 с.

37. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Олійник ; АПН України, Центральний ін-т післядипломної пед. освіти. — К., 2004. — 489 арк.+дод. — Бібліогр. : арк. 412–451.

38. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [та ін.]. — М. :

Большая Рос. энциклопедия, 2003. — 528 с.

39. Прокопенко І. Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Х. : Колегіум, 2008. — 344 с.

40. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. — К. : ЦППО 2007. — 228 с.

41. Психологічний толковий словник [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://adalin.mospsy.ru/dictionary/dictionary.php?tem=1892000>

42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. — 720 с.

43. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. — К. : Абрис, 1997. — 416 с.

44. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. — К. : Миллениум, 2004. — 521 с.

45. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. — Луганськ : Знання, 2005. — 384 с.

46. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. — К. : «ЕксОб», 2004. — 304 с.

47. Управление развитием школы: пособ. для руков. образ. учрежд. / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М. : Новая шк., 1995. — 464 с.

48. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев [та ін.]. — 2-е изд. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

49. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: організаційно-технологічний аспект: наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К. , 2011. — 160 с.

50. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти: монографія : наук. вид / Є. Р. Чернишова. — К. : Пед. думка, 2012. — 472 с.

51. Шафоростова Е. Н. Управление процессом профессионализма учителя в условиях инновационной деятельности школы: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Е. Н. Шафоростова ; Белгор. гос. ун-т. — Б., 2005. — 246 с.

52. Mary Parker Follett, *The New State*, 1918.

53. Smith R. E. Coach Effectiveness Training: A Cognitive-Behavioral Approach To Enhancing Relationship Skills In Youth Sport Coaches / R. E. Smith, F. L. Smoll, B. Curtis // *Journal of Sport Psychology*. — 1979. — Vol. 1. — P. 59–75.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ДО МОНОГРАФІЇ

Державна кадрова політика в системі ППО — це національна стратегія формування, розвитку й раціонального використання кадрового потенціалу її навчальних закладів з урахуванням загальнодержавного спрямування соціальної політики. Основною метою державної кадрової політики в системі ППО є формування високопрофесійного, стабільного, збалансованого кадрового потенціалу, досягнення якої забезпечить розв'язання низки завдань, зокрема:

- створення умов постійного професійного розвитку всіх суб'єктів ДКП через механізми підвищення кваліфікації, навчання, атестації, кваліфікаційних іспитів;
- розроблення стабільної системи пошуку й добору кадрів;
- формування високопрофесійного кадрового резерву;
- розроблення системи правового й соціального захисту;
- інформаційне, нормативно-правове й організаційно-управлінське забезпечення діяльності адміністрації навчальних закладів .

Депозитарій електронних освітніх ресурсів інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти – інформаційна система, що забезпечує зосередження в одному місці сучасних електронних освітніх ресурсів з можливістю надання доступу до них через технічні засоби, у тому числі в інформаційних мережах (локальних, глобальних).

Дисемінація інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти – це система освоєння педагогічного досвіду, особливий продуктивно-перетворювальний процес, який спрямований не тільки на пропаганду вивченого передового педагогічного досвіду, але й на впровадження новаторських ідей, інноваційного змісту педагогічного досвіду закладів післядипломної педагогічної освіти з організації науково-методичної роботи в масову

педагогічну практику, вмотивування керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти до творчої трансформації свого індивідуального досвіду, за підсумком чого відбуваються системні якісні зміни в післядипломній педагогічній освіті та в освіті в цілому.

Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл. Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу — здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізовувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Координація діяльності (навчальної, науково-методичної, наукової, фінансово-господарської тощо) закладів післядипломної педагогічної освіти (ППО) (лат. *coordinatio* – розташування у порядку) – процес керованої, цілеспрямованої партнерської взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти, яка включає систему заходів, що забезпечують впорядкованість, безперервність, погодженість у просторі й часі та об'єднання дій закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на реалізацію спільної мети. К.д. як управлінська функція є складовою частиною процесів

управління, що полягає в узгодженні, впорядкуванні дій різних частин керованої системи. К.д. закладів ППО має ґрунтуватися на визнанні самоцінності кожного учасника процесу взаємодії, педагогіці толерантності, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, що відповідає сучасним тенденціям утвердження демократії та громадянського суспільства. У літературі виділяються такі види координації: вертикальна, горизонтальна, ієрархічна координація, предметно-технологічна, штабна тощо. Формами горизонтальної К.д. є: взаємодопомога; оперативні групи (тимчасові робочі групи); комісії (постійні робочі групи); збори за участю співробітників різних підрозділів організації тощо. К.д. є важливим інструментарієм формування високоякісного інтегративного результату соціальної системи. Особливість координації полягає в тому, що вона здійснюється не з метою примусу, а з метою спонукання, що забезпечує більш усвідомлені дії. Провідним принципом К.д.з. ППО можна вважати принцип педагогічної кооперації закладів ППО, що забезпечує органічне поєднання форм раціонального розподілу праці в межах педагогічної кооперації закладів ППО з метою досягнення взаємовизначених цілей, які відповідають вимогам суспільства та законодавчих актів.

Науково-методична установа – координатор взаємодії суб'єктів методичного простору, що визначає спосіб діяльності і систему зв'язків щодо сумісного використання суб'єктами методичного простору загальних ресурсів, здійснює вдосконалення форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, науково-методичну підтримку інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності, консультування з проблем сучасного розвитку освіти, організації навчально-виховного процесу, досягнень психолого-педагогічних наук тощо.

Науково-методична діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти є складовою єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників і цілісною системою взаємопов'язаних заходів з організаційного та науково-методичного забезпечення неперервного

професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників, яка заснована на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі їхніх професійних потреб; управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти – як процес цілеспрямованого управлінського впливу, суб'єкти якого за допомогою планування, організації, керівництва, координації та контролю забезпечують підвищення фахового рівня педагогічних працівників.

Новатор (від лат. *novator* – обновник) – той, хто вносить і здійснює нові прогресивні ідеї, принципи в будь-якій галузі діяльності. У широкому розумінні до педагогів-новаторів належать усі педагоги, які працюють творчо, прагнуть до оновлення своїх дидактичних і виховних засобів. У вузькому розумінні педагогом-новатором вважають автора нової педагогічної системи, тобто сукупності взаємопов'язаних ідей і технологій навчання й виховання.

Професійна мотивація (англ. *professional motivation*, лат. *professionalem motivation*) — одним із перших хто вказав на складність людських потреб і їх вплив на мотивацію був абрахам маслоу. Для того, щоб мотивувати конкретну людину керівник повинен дати їй можливість задовольнити свої найважливіші потреби таким чином, який сприяв би досягненню стратегічних цілей навчального закладу. Ця безперервна робота повинна проводитися за різними напрямками, що враховує індивідуальні особливості та підходи до персоналу. Ключовим механізмом п.м. є створення стійких зв'язків між діями як співробітників так і керівництва та відповідною реакцією на них. П.м. стимулює у персоналу вдосконалення рівня свого професіоналізму. Важливий важелям п.м. можуть слугувати: потреба в емоційному комфорті, спілкуванні, повазі, професійних досягненнях. Існує безліч заохочень п.м. як матеріальних, так і нематеріальних. Найбільш ефективним є поєднання цих стимулів. Мотивувати, це означає знати, що важливим є для співробітника і запропонувати «це важливе» в обмін на бажану робочу поведінку.

Професійний розвиток — це закладені фактори, що впливають на особисте рішення фахівця та стимулюють його до розвитку, завдяки чого відбувається постійний динамічний процес оволодіння новими професійними компетенціями через прагнення до більш високого рівня професіоналізму.

Професійний тріумф – досягнення фахівцем особистісних і суспільно значущих результатів професійної діяльності стосовно еталона або мети, зовнішніх або внутрішніх критеріїв, соціального стандарту, загальновизнаної якості тощо, які є особливо значущими для людини і суспільства та презентуються в свідомості фахівця як феномен професійного успіху, а також зумовлюють відчуття стану задоволення, гордості за результати професійної діяльності.

Ресурсне забезпечення формування кадрового потенціалу в навчальних закладах системи ППО у контексті світових тенденцій розвитку освітнього ринку праці на сучасному етапі розвитку суспільства детермінується стадією його розвитку і складається з таких етапів: планування ресурсів, набору персоналу, відбору, визначення заробітної плати й пільг, профорієнтації й адаптації, навчання, оцінювання професійної діяльності, підвищення, пониження, звільнення працівників, підготовки керівних кадрів, керування посадовим просуванням тощо.

Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти – це процес цілеспрямованого управлінського впливу, суб'єкти якого за допомогою планування, організації, керівництва, координації та контролю забезпечують підвищення фахового рівня педагогічних працівників.

ПІСЛЯМОВА

Зміни в українській освіті за останні роки спонукають до необхідності чіткого стратегічного осмислення її подальшого вдосконалення, де головною метою нової моделі освіти повинна стати її якість, яка має забезпечуватися, насамперед, ефективним управлінням освітянськими процесами.

Перехід розвинених країн до ери інформаційного суспільства свідчить про те, що нині досягти високого рівня технологічності й виграти конкурентну боротьбу у будь-якій сфері продуктивної діяльності людини неможливо тільки за рахунок науково-технічного прогресу як форми соціального розвитку. У системі заходів, спрямованих на прискорення соціально-економічних перетворень, найважливіша роль належить ефективному використанню ресурсів — кадрового потенціалу, що становлять люди, індивідуальні й особистісні якості яких віднесено до факторів, які визначають рівень їхньої соціалізації й професійної підготовки, спеціалізації, ставлення до роботи.

З огляду на це, особливої гостроти набувають концептуальні питання стратегії й тактики реалізації державної кадрової політики, адекватної потребам розвитку суспільства з урахуванням незворотності соціальних змін, трансформаційних процесів і відкритості освітніх систем.

Формувальним чинником національної кадрової політики є педагогічний потенціал навчальних закладів системи ППО, розвиток якого залежить від рівня глобалізаційних та інтеграційних процесів; поєднання об'єктивності і суб'єктивності в управлінській діяльності; забезпечення самореалізації кожної особистості за умови розвитку суспільних відносин (соціальних, економічних, політичних, духовних, екологічних) тощо.

Визначення концептуальних підходів та розробка наукового і практичного аспектів формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО в контексті представленої монографії є принципово важливими

для забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства.

Дослідження теорії та практики управління професійним розвитком педагогічних і науково-педагогічних працівників з урахуванням міжнародного досвіду у сфері освіти, координації науково-методичної діяльності в умовах відкритості освітніх систем засвідчили, що ефективному формуванню кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО сприяє реалізація ідей людиноцентризму за допомогою здійснення демократичного добору персоналу цих закладів, забезпечення умов професійного просування працівників за діловими якостями, упровадження методів контролю тощо.

Проаналізовано, що головними принципами міжнародної діяльності та участі навчальних закладів у спільних освітніх проектах, як одного із напрямів формування кадрового потенціалу системи ППО в умовах відкритості освітніх систем, є: вільний доступ до інформації; академічна мобільність; взаємовигідність міжвузівських обмінів; оптимізація інформаційних зв'язків; стимулювання інноваційної діяльності тощо.

Монографічна теза про потребу в удосконаленні державної кадрової політики підтверджується сучасними тенденціями формування нової національної свідомості, що зумовлено суб'єктивними закономірностями соціального розвитку, появою нових цінностей у суспільстві та суспільно значущого кадрового потенціалу, на підставі чого в праці узагальнено і представлено головні принципи формування державної кадрової політики в системі ППО, а саме: людиноцентризм, демократичність, законність, науковість, реалістичність, гуманізм, наступність, соціальна та правова захищеність науково-педагогічних кадрів.

Тому наголошено, що важливого значення набуває соціалізація людини в суспільстві, основана на суб'єкт-суб'єктному підході, що є процесами її розвитку та адаптації, які відбуваються у взаємодії людини зі стихійними і цілеспрямовано створеними умовами функціонування освітніх систем за допомогою засвоєння і відтворення культури продуктивної професійної

діяльності, а найтипівішими процесами соціалізації особистості є засвоєння норм та еталонів поведінки, взаємодія з інститутами суспільства (організаціями, структурами), інтенсивний розвиток і використання сучасних засобів комунікації тощо.

У монографії проаналізовано та охарактеризовано координацію науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти у процесі сучасної практики з урахуванням інституційної структури реалізації цілей і завдань науково-методичної діяльності навчальних закладів та управління нею на трьох рівнях (загальнодержавному, регіональному, місцевому).

Згідно з методологічними принципами, теоретичними основами розвитку безперервної педагогічної освіти теоретично обґрунтовано модель управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ районної (міської) ланки освіти, яка базується на концептуальних засадах науки управління, варіативності змісту і форм професійного розвитку і забезпечує безперервність професійного розвитку кадрової служби науково-методичних установ. Представлений практичний механізм управління професійним розвитком методистів дає змогу не лише коригувати їхню професійну діяльність, а й досягати оптимальності адміністративного втручання в професійне становлення методистів.

У монографії акцентовано увагу на потребі у вдосконаленні законодавства щодо врегулювання державної кадрової політики в системі ППО в умовах соціально-економічних змін і відкритості освітніх систем.

Шляхом дослідження питання педагогічного капіталу навчальних закладів післядипломної освіти, теорії та практики управління професійним розвитком педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті, на основі опрацювання психолого-педагогічної літератури введено нові терміни-поняття. Зокрема, це *«професійний тріумф»*, яке ґрунтується на досягненні фахівцем особистісних і суспільно значущих результатів професійної діяльності стосовно еталона

або мети, зовнішніх або внутрішніх критеріїв, соціального стандарту; *«управління професійним розвитком методистів науково-методичних установ»*, яке трактується як безперервний процес, спрямований на розвиток особистості та професіоналізму методиста науково-методичної установи, що забезпечує досягнення оптимальних освітніх результатів; *«професійний розвиток методистів науково-методичних установ»*, яке визначено як процес якісної зміни сукупності їхніх науково-методичних знань, умінь, навичок, що сприяють їхній самореалізації у професійній діяльності та забезпечують підвищення результативності роботи вчителів і керівників ЗНЗ, які з ними взаємодіють. Запропоновано також змістове наповнення поняття *«функція професійної діяльності науково-педагогічного працівника»* як постійна (інваріантна) складова продуктивної професійної діяльності, ефективність якої забезпечено педагогічними засобами. Надано уточнення понять *«технології управління»* (це комплекс педагогічних прийомів, управлінських дій, які слід здійснювати у певній послідовності, за умови дотримання цієї послідовності гарантований успіх і результативність управлінської роботи); *«управління персоналом»* (це систематично-організаційний процес, який сприяє досягненню максимального результату за мінімальних витрат ресурсів, які використовуються для реалізації мети.

Запропоновано також авторські визначення понять: *«координація»*, визначене як цільова функція управління забезпеченням науково обґрунтованої раціональної узгодженості всіх складових керованої системи з метою її ефективної діяльності, а також функція процесу організації цілеспрямованої взаємодії всіх структурних елементів системи; *«координація науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти»* – як процес керованої, цілеспрямованої партнерської взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти, до якої входить система заходів, що забезпечують упорядкованість, безперервність, погодженість у просторі й часі та об'єднання дій закладів післядипломної педагогічної освіти в науково-методичній діяльності, спрямованих на реалізацію спільної мети. При

розгляді напряму координаційної діяльності з вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду сформульовано поняття *«дисемінація інноваційного досвіду науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти»* як система освоєння педагогічного досвіду, особливий продуктивно-перетворювальний процес, спрямований не тільки на пропаганду вивченого передового педагогічного досвіду, а й на впровадження новаторських ідей, інноваційного змісту педагогічного досвіду закладів післядипломної педагогічної освіти з організації науково-методичної роботи в масову педагогічну практику, вмотивування керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти до творчої трансформації свого індивідуального досвіду, за підсумком чого відбуваються системні якісні зміни в системі післядипломної педагогічної освіти та в освіті в цілому. При визначенні принципів координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти введено в науковий обіг поняття *«принцип педагогічної кооперації»* як її визначальний принцип для забезпечення органічного поєднання форм раціонального розподілу праці в межах педагогічної кооперації закладів післядипломної педагогічної освіти з метою досягнення взаємовизначених цілей, які відповідають вимогам суспільства та законодавчих актів.

Реалізація виявлених концептуальних підходів до кадрового забезпечення розвитку освітніх систем в умовах трансформації українського суспільства в напрямі формування й ефективного використання кадрового потенціалу визначає перехід до вищого технологічного рівня реалізації кадрової політики держави. Завдання, що постають перед навчальними закладами системи ППО, методичними структурами всіх рівнів, полягають у реальній зміні моделі соціально-організаційного розвитку, яка має ґрунтуватися на формуванні та використанні всіх складових кадрового потенціалу, пріоритеті інноваційної діяльності, оптимізації управлінських рішень щодо забезпечення конкурентоспроможності на ринках освітніх

послуг і праці, дисемінації позитивного національного і зарубіжного досвіду. У межах цієї парадигми реалізуються завдання формування та розвитку кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

Автори сподіваються, що дана колективна монографія допоможе педагогу-вченому і педагогу-практику, методисту, керівнику навчального закладу або освітньої установи в пошуках конкретних відповідей на питання: в ім'я чого, чому і як, здійснювати управління професійною діяльністю в умовах оновлення вітчизняної школи в напрямі особистісного й творчого навчання, як проектувати навчально-виховний процес, опрацьовувати педагогічні технології.

Під час читання цієї наукової роботи автори просять мати на увазі, що в ній вони презентують результати свого наукового пошуку. Їх точка зору може не співпадати з точкою зору інших представників педагогічної громади.

Авторський колектив буде вдячний за отримані слушні пропозиції на електронну адресу eugenia.chernyshova@gmail.com.

З повагою, Є. Р. Чернишова

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Чернишова Євгенія Родіонівна*** доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, перший проректор ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ).
- Колосова Людмила Миколаївна*** кандидат педагогічних наук, директор науково-методичного центру (м. Вознесенськ, Миколаївської області).
- Любченко Надія Василівна*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки та маркетингу, директор науково-методичного центру ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ).
- Морозова Марина Едуардівна*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки та управління персоналом ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ).

Наукове видання

Колектив авторів:

ЧЕРНИШОВА Євгенія Родіонівна

КОЛОСОВА Людмила Миколаївна

ЛЮБЧЕНКО Надія Василівна

МОРОЗОВА Марина Едуардівна

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В ОСВІТІ**

Колективна монографія

Редактор *В. І. Отрішко*

Коректор *Л. Г. Дончевська*

Комп'ютерна верстка *Я. Й. Васильченко*

Підп. до друку 15.01.2015 р. Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсет.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Обсяг 17,20 ум. друк. арк., 17,18 обл.-вид. арк. Наклад 300 пр. Зам. 2.

Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк

(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65).

Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України

ДК № 4607 від 30.08.2013 р.