

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИШИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

І. Ю. Рєгейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель

КУРС ЛЕКЦІЙ
З ОСНОВ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ
СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Київ

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

2015

УДК 001.6:[37.012//371/14+378.046.4/378.048.2/378/124/378.225/378.243]+330/331/339
ББК (укр) 74.7
К 93

Рецензенти:

- Чміль А. І. доктор технічних наук, професор кафедри університетської та професійної освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти
- Локшина О. І. доктор педагогічних наук, завідувач Лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

К 93

Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти / [І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель] ; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2015. - 128 с.

У курсі лекцій висвітлюються фундаментальні аспекти післядипломної освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів - працівників знань вищої кваліфікації, що відповідає євроінтеграційним прагненням України за планетарного руху до економіки знань та інформаційного суспільства. Осмислення історичного досвіду ХХІ століття, нового етапу розвитку інформатизації освітнього простору - періоду відкритої освіти, дослідження генезису історії андрагогіки, а також ознайомлення з навчальною дисципліною “Теорія порівняльної післядипломної освіти” розглянуто з позицій стратегії реформування.

Курс лекцій розраховано на аспірантів, докторантів, здобувачів, науково-педагогічних працівників та інших суб’єктів постдипломних кваліфікацій.

УДК 001.6:[37.012//371/14+378.046.4/378.048.2/378/124/378.225/378.243]+330/331/339
ББК (укр) 74.7)

Схвалено науково-методичною радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(Протокол № 9 від 13 листопада 2014 р.)

© І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник,
Г. О. Штомпель, 2015

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2015

ЗМІСТ

	Умовні позначення	5
	Пояснювальна записка	6
1. Формування та становлення третього циклу вищої освіти в країнах Західної Європи (І. Ю. Регейло)		8
	Навчально-дослідні завдання	33
2. Відкрита освіта: сутність і перспективи розвитку (В. І. Саюк)		
2.1	Історичні передумови появи категорії «відкрита освіта»	34
2.2	Відкрита освіта і сучасна освітня парадигма. Принципи відкритої освіти	37
2.3	Технології та інструменти відкритої освіти	40
2.4	Система відкритої освіти	42
2.5	Перспективи розвитку відкритої освіти	43
	Навчально-дослідні завдання	46
3. Андрагогіка як наука: історичні витоки та рівні усвідомлення (М. І. Скрипник)		
3.1	Історія андрагогіки як окремих вид-потік гуманітарного знання	47
3.2	Генезис історії андрагогіки (за А. Марон, С. Вершловським, М. Скрипник).	48
3.3	Концепції в історії андрагогіки	50
3.4	Історична біографістика в андрагогічних розвідках	50
3.5	Новий історизм у дослідженні історії андрагогіки	52
3.6	Підходи до визначення поняття «андрагогіка»	54
3.7	Вихідні позиції андрагогіки	51
3.8	Рівні усвідомлення андрагогіки як науки	55
3.9	Андрагогічні принципи навчання	55
3.10	Андрагогічна модель навчання	56
	Навчально-дослідні завдання	57
4. Теорія порівняльної післядипломної освіти: предмет і проблеми (Г. О. Штомпель)		
4.1	Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації	58
4.2	Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату в тезаурусах	65
4.3	Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті	72

	Навчально-дослідні завдання	76
5. Формування спеціалізованого людського капіталу в постдипломній підготовці (Штомпель Г. О.)		
5.1	Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань	77
5.2	Способи формування академічного людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки	86
5.3	Долання методологічної тенденційності в теорії та практиці порівняльної післядипломної освіти	91
	Навчально-дослідні завдання	93
6. Безперервний професійний розвиток післядипломників та його координація (Штомпель Г. О.)		
6.1	Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації	94
6.2	Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку	105
6.3	Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться	109
	Навчально-дослідні завдання	114
	Предметний показчик	115
	Іменний показчик	121

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

CPD	- безперервний професійний розвиток
ISCO	- Міжнародна стандартна класифікація трудових занять
R&D	- сфера досліджень і розвитку
ВВП	- внутрішній валовий продукт
ВО	- вища освіта
ВНЗ	- вищий навчальний заклад
ЄПВО	- Європейський простір вищої освіти
ЄПД	- Європейський простір досліджень
ЄС	- Європейський Союз
ІКТ	- інформаційно-комунікативні технології
МСКО	- Міжнародна стандартна класифікація освіти
НАПН України	- Національна академія педагогічних наук України
НПП	- науково-педагогічні працівники
НРК	Національна рамка кваліфікацій
ОД	- освіта дорослих
ОЕСР	- Організація економічного співробітництва та розвитку
ПО	- післядипломна освіта
ППО	- післядипломна педагогічна освіта
ПР	- професійний розвиток
ПсЗ	професійне самозростання
РК	- Рамка кваліфікацій
СНД	- Співдружність незалежних держав
Тезаурус	Тезаурус ЮНЕСКО
ТЕЗЕ	- Тезаурус для освітніх систем у Європі
ЮНЕСКО	- Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти (Курс) розроблено за результатами держбюджетних досліджень 2009 - 2014 рр. «Теоретико-методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти» (РК № 0112U000666). Апробація курсу лекцій проводилася переважно з аспірантами, докторантами, здобувачами, науково-педагогічними працівниками Університету менеджменту освіти, а також з іншими суб'єктами постдипломних кваліфікацій закладів, установ та організацій України в 2013 – 2014 рр.

Первинна апробація Курсу лекцій доводить його доцільність для глибшого осмислення змісту й технологій упровадження нового Закону України «Про вищу освіту». Науково-дослідницькі потреби та навчальні інтереси учасників, виявлені під час застосування програм «Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, аспірантів і здобувачів системи післядипломної педагогічної освіти», визначають відібрані аспекти основ теоретико-методичної підготовки в тематиці лекцій.

Однією з вихідних умов сучасного реформування системи підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні є осмислення історичного досвіду ХХІ століття, об'єктивна оцінка реалій, виявлення прогресивних та діючих чинників функціонування механізмів третього циклу вищої освіти, творче використання яких сприяє зростанню знанневого потенціалу. Тому відкриває Курс історико-педагогічний аналіз підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації країн Західної Європи, що дає підстави для обґрунтування провідних тенденцій цього процесу з метою реформування вітчизняної науково-педагогічної підготовки.

Тема «Відкрита освіта: сутність і перспективи розвитку» слугує поглибленню теоретичної підготовки науково-педагогічних кадрів із питань відкритої освіти, ознайомленню із сутністю і перспективами розвитку відкритої освіти, визначенню нового етапу розвитку інформатизації освітнього простору України - *періоду відкритої освіти*.

Метою наступної лекції є дослідження генезису історії андрагогіки та систематизація концепцій в андрагогіці, що здійснюється декількома шляхами: теоретичним (через студювання запропонованого навчального матеріалу) та практичним (завдяки самостійному освоєнню теми за допомогою виконання навчально-творчих завдань). Лекція вводить у

тематику вибіркової дисципліни «Методологія педагогічного дослідження та практичної андрагогіки».

Інші лекції Курсу знайомлять з навчальною дисципліною “Теорія порівняльної післядипломної освіти”. Відібрані лекції становлять три блоки, кожний з яких містить три теми. Метою дисципліни є формування транснаціонального понятійно-категорійного апарату за допомогою зіставлення в національному та міжнародному контекстах професійної освіти після здобуття ступеня бакалавра. Основні завдання дисципліни такі: з’ясувати суттєві риси компаративізму глобалізації; окреслити шляхи формування спеціалізованого людського капіталу в підготовці суб’єктів постдипломних кваліфікацій, долаючи з позицій компаративістики методологічну тенденційність у теорії та практиці; висловлювати обґрунтовані припущення щодо координації безперервного професійного розвитку суб’єктів постдипломних кваліфікацій у системах післядипломної освіти та організації, що вчиться.

Теорія порівняльної післядипломної освіти як курс лекцій читається в Україні вперше, в інших країнах вона здебільшого є частиною *Порівняльної вищої (терціарної) освіти*. Курс містить ряд нових положень, де рівні нового можна розрізнити за критеріями, встановленими В. Бондарем, М. Красовицьким та іншими. Принциповим є визнання ступеня новизни (оригінальності), де глибинною підставою для розрізнення виступають тотожність, відмінність, протилежність і, власне, суперечність у діалектичному русі самої сутності протиріччя. Освітнім аналогом цих ступенів може бути позитивна, краща (раціоналізаторська), найкраща (інноваційна) й новаторська післядипломна практика. Уведений В. Олійником і Г. Штомпелем у науковий обіг поняття *транснаціональні теоретичні конструкти* дає можливість окреслити еталон для зіставлення вітчизняної та зарубіжної післядипломної освіти й підготовки.

Для забезпечення системності та логічної впорядкованості відібраного матеріалу Курсу подано тематичний покажчик. Алфавітний покажчик допомагає зрозуміти дисциплінарні зв’язки та встановити рівень нового в змісті лекцій.

Висвітлені в Курсі фундаментальні аспекти післядипломної підготовки працівників знань вищої кваліфікації відповідають євроінтеграційним прагненням України за планетарного руху до економіки знань та інформаційного суспільства.

Автори

1. ФОРМУВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ТРЕТЬОГО ЦИКЛУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні, починаючи з 2005 р. та впродовж останнього десятиріччя, продовжує реформуватися в світлі вимог Болонського процесу, де становить третій цикл вищої освіти.

Формування третього циклу вищої освіти у Болонському процесі може розглядатися як історія двох паралельних не змішаних процесів¹. Імплементовані програми Європейського Союзу та Ради Європи щодо формування Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, що об'єднують 47 європейських країн у широкомасштабному проєкті “Болонський процес”, є по суті реалізацією Лісабонської стратегії ЄС. З огляду на це, необхідно розглянути розвиток третього циклу в площині Болонських реформ у сфері вищої освіти.

Болонський процес – не юридично зобов'язуюча система, а декларація спільного наміру європейських Міністрів вищої освіти запровадити вчені ступені високої якості, а також узгодити структуру цих ступенів з метою тіснішої співпраці між державами-підписантами. Підписання міністрами 29 європейських країн у червні 1999 р. Болонської декларації “Про європейський простір вищої освіти” є ще одним свідченням того, що зміни в освіті – не раптове відкриття, а швидше, результат поступового усвідомлення взаємодії процесів європейської економічної та політичної інтеграції, результат розвитку ідей та інновацій у галузі освіти, що передували Болонській декларації та стали її основою².

¹ Kottmann A. Reform of doctoral training in Europe: the Emergence of a New Form of Educational Governance Tabled Paper at the ECPR Conference Reykjavik, 24th-August 27th, 2011 [Electronic resource] / Kottmann A. // Enders, Jürgen/Boer Reform of Higher Education in Europe, Sense Publishers / Enders, Jürgen/Boer Harry de/Westerheijden, Don F. – Mode of access: [http://new.ecpr.eu/Filestore/Paper Proposal/ b928fdff-aed4-4ad0-97d5-3976037419b0.pdf](http://new.ecpr.eu/Filestore/Paper%20Proposal/b928fdff-aed4-4ad0-97d5-3976037419b0.pdf). – Title from the screen. - P. 39 – 54.

² Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>. – Title from the screen.

Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій (2001 р., м.Саламанка) підтвердила орієнтацію європейської спільноти на вищу освіту, що ґрунтується на наукових дослідженнях³. Було прийнято рішення про те, що оскільки наукові дослідження є рушійною силою вищої освіти, створення Європейського простору вищої освіти має відбуватися одночасно й паралельно зі створенням Європейського дослідницького простору.

У 2002 р. було створено загальноєвропейську організацію для молодих учених – Європейської Ради докторантів і молодих дослідників (Eurodoc), що у 2005 році була офіційно зареєстрована у Брюсселі як міжнародна некомерційна організація⁴. Європейська Рада докторантів і молодих дослідників – Eurodoc – є федерацією національних асоціацій Докторантів та молодих дослідників, діяльність якої спрямована на встановлення і зміцнення співробітництва між національними асоціаціями, що представляють докторантів і молодих наукових співробітників у Європі, а також на професійний розвиток їхньої кар'єри; підвищення якості докторських програм і стандартів науково-дослідницької діяльності в Європі.

На Берлінській конференції міністрів вищої освіти Європи (2003 р.) була затверджена Програма дій до 2005 р. по встановленню тісних зв'язків між Європейським простором вищої освіти та Європейським дослідницьким простором у “Європі знань”. Докторська освіта була оголошена третім циклом вищої освіти та основним засобом сполуки Європейського дослідницького простору (the European Research Area, ERA) та Європейського простору вищої освіти (the European Higher Education Area, EHEA), оскільки його центральна увага приділяється підготовці і проведенню оригінальних досліджень⁵.

Варто зауважити, що в Комюніке ще не було визначено докладних

³ Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський. – Х., 2004. – С. 69 – 78.

⁴ About Eurodoc [Electronic resource] // The European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers. – Belgium. – Mode of access: <http://www.eua.be/eua-events.aspx>. – Title from the screen.

⁵ Realising the European Higher Education Area [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.bologna-bergen2005.no/Cocs/00-main_doc/030919Berlin_Communique.pdf. – Title from the screen.

рекомендацій з докторської освіти, а лише акцентовано увагу на її загальній природі і значенні в розвитку європейського суспільства знань. Міністри зійшлися на тому, що: має бути посилена мультидисциплінарність “третього циклу”; необхідно заохочувати спільне присудження вчених ступенів (joint degrees) університетами різних країн; багатофункціональні навички, що уможливають фахову мобільність докторанта (transferable skills), мають увійти до програм докторської освіти й сприяти працевлаштуванню докторантів поза академічним світом.

Керуючись проголошеними ініціативами, у Бергені посилилася співпраця між Конференцією міністрів та Європейською асоціацією університетів (EUA), у ході якої досліджувалися “ключові питання, що стосуються докторської підготовки”⁶ і обґрунтовувалися основні рекомендації для успішних докторських програм у Європі. Зокрема, у Рекомендаціях Європейської асоціації університетів (Грац Конвенція) у 2003 р.⁷ наголошено на необхідності активізації наукових досліджень як невід’ємної частини вищої освіти і “визнанні докторського рівня як третього рівня / циклу у Болонському процесі”.

У жовтні 2004 р. учасники Конференції Європейської асоціації університетів “Підготовка дослідників як ключовий елемент європейського знання” (Нідерланди) визнали різноманітність національних традицій у підготовці здобувачів ступеня PhD як позитивний чинник, що здатний інтенсифікувати досягнення сумісності функціонуючих практик. Реформування системи підготовки кадрів вищої кваліфікації, про що було наголошено, має враховувати суспільні потреби у формуванні нового покоління дослідників, які готові працювати в спеціалізованих і міждисциплінарних галузях знання. Істотне розширення діапазону кар’єр випускників аспірантури зумовлюють

⁶ Graz Convention [Electronic resource]. – Mode of access: http://eua.uni-graz.at/graz_docs/Graz0531-manus.doc. – Title from the screen; European University Association [Electronic resource]. – Belgium. – Mode of access: <http://www.eua.be/eua-events.aspx>. – Title from the screen.

⁷ Graz Convention [Electronic resource]. – Mode of access: http://eua.uni-graz.at/graz_docs/Graz0531-manus.doc. – Title from the screen. – P. 6.

необхідність упровадження більш структурованих аспірантських програм⁸.

Протягом 2004-2005 рр. EUA було проведено дослідження проблем докторської освіти в 48-ми університетах 22-ох країн Європи, щоб “знайти необхідні умови для успішних докторських програм в Європі, і заохотити до співробітництва в галузі розвитку докторських програм європейську спільноту”⁹. Діяльність робочих груп здійснювалася за такими напрямками: структура і організація докторських програм, фінансування докторських програм, якість докторських програм, інноваційна практика для докторських програм, контрольна група (всі теми), спільноти для спільнот – спільні докторські програми. Результатом цього проекту стали викладені на семінарі у Зальцбурзі десять основних принципів докторської освіти, що пізніше були узагальнені в доповіді про передовий досвід докторської освіти в Європі (EUA, 2005)¹⁰.

Зальцбурзькі принципи розкривають різні аспекти докторської освіти: основним компонентом докторської освіти є дослідження, що має сприяти “здобуттю нового знання через оригінальне дослідження”; відповідальність за докторську освіту покладається на вищі навчальні заклади; у Європі має зберігатися розмаїття докторської освіти, але різні типи ступенів повинні відповідати стандартам якості; статус докторанта встановлено як “дослідник-початківець”, тобто професіонала, який сприяє створенню нових знань; контроль і оцінювання повинні бути організовані прозоро, мають бути введені угоди, спрямовані на встановлення відносин між докторантами, керівниками та установами; докторські програми мають досягти “критичної маси” студентів і бути скорегованими для задоволення конкретних регіональних потреб; тривалість докторантури має бути близько 3-4 років; докторські програми мають сприяти мобільності студентів в міжнародному масштабі, бути

⁸ European University Association [Electronic resource]. – Belgium. – Mode of access: <http://www.eua.be/eua-events.aspx>. – Title from the screen. – P. 86 – 88.

⁹ Doctoral Programmes in Europe’s Universities: achievements and challenges // Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. – Brussels, 2007. – P. 9 – 11.

¹⁰ European University Association [Electronic resource]. – Belgium. – Mode of access: <http://www.eua.be/eua-events.aspx>. – Title from the screen.

міждисциплінарними або міжсекторальними; докторські програми мають забезпечуватися “належним та сталим фінансуванням”¹¹.

Саме ці принципи докторської освіти було покладено в основу Бергенського комюніке за результатами зустрічі міністрів, відповідальних за сферу вищої освіти (2005 р.). Оскільки докторську освіту визнано провідним чинником об'єднання Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, науковою і освітньою спільнотою встановлено загальні характеристики докторської освіти: основним компонентом докторської освіти є просування знань через оригінальне дослідження; контроль і прозорість оцінювання успішності; термін навчання на третьому циклі – 3-4 роки¹².

Рекомендації комісії Європейського співтовариства (2005 р.) щодо Європейської хартії дослідників та Кодекс поведінки при прийомі на роботу дослідників також дають уявлення про розвиток докторської освіти в Європі¹³. У Рекомендаціях державам-членам запропоновано: по-перше, зробити необхідні кроки для створення і підтримки роботодавцями та спонсорами сприятливої атмосфери і культури праці, що сприяли б ефективним науковим дослідженням; по-друге, забезпечити дослідникам захист у сфері соціального страхування¹⁴. Серед загальних положень Європейської хартії дослідників вирізняються ті, що характеризують свободу наукових досліджень, етичні принципи, професійну відповідальність.

У Європейській хартії дослідників сформульовані загальні положення та вимоги, що діють по відношенню до роботодавців і спонсорів: визнання наукових ступенів; неприпустимість дискримінації; створення мотивуючої

¹¹ EUA Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf. – Title from the screen; European University Association [Electronic resource]. – Belgium. – Mode of access: <http://www.eua.be/eua-events.aspx>. – Title from the screen.

¹² The European Higher Education Area-Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bolognabergen2005>. – Title from the screen. – P. 4.

¹³ Commission recommendation on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/whatIsAResearcher>. – Title from the screen.

¹⁴ Там же.

атмосфери для проведення дослідження; формування сприятливих умов праці; забезпечення стабільності та сталості зайнятості; гарантій фінансування та заробітної плати¹⁵.

Специфіка третього циклу у контексті Болонського процесу була розглянута впродовж 2005-2007 рр. на багатьох семінарах з докторської освіти, ініційованих Європейською асоціацією університетів¹⁶. Заслужують на увагу основні положення форумів, що дають уявлення про тематичну площину обговорення проблеми і тенденції розвитку практики докторської освіти.

Сприяння міжнародній мобільності дослідників, державна відповідальність за процес підготовки докторантів, сферу фінансування докторських програм (державні гранти та стипендії для індивідуальних досліджень та колективних проєктів, спеціальні державні фонди фінансування докторських шкіл, конкурсні гранти тощо) та усунення організаційно-правових перешкод мобільності дослідників – основні тези, викладені у документі “Докторські програми в європейських університетах” (Doctoral Programmes in Europe’s universities)¹⁷.

Ще одним кроком на шляху формування європейської концепції докторської освіти став Болонський семінар 2006 р.(м. Брюссель). Підсумками роботи семінару стали рекомендації щодо вироблення нової практики керівництва підготовкою докторів як одну з обов'язкових умов розвитку їхньої наукової кар'єри; упровадження в практику підписання угод між керівником, докторантом і навчальним закладом, що чітко визначають план дослідницької роботи здобувача, права і обов'язки всіх сторін, а також соціальні гарантії як керівникам (унормування часу), так і здобувачу (гарантована увага з боку керівника)¹⁸.

Актуальним постало питання щодо кращого працевлаштування

¹⁵ Там же.

¹⁶ Doctoral Programmes in Europe’s Universities: achievements and challenges // Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. – Brussels, 2007. – 43 p.

¹⁷ Докторські програми в європейських університетах: досягнення та зміни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eu.prostir.ua/news/35950.html>. – Назва з екрана.

¹⁸ EUA Doc-Careers Project (2006–2007): from Innovative Doctoral Training to enhanced Career Opportunities [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/eua/en/DOC_CAREERS.jsp. – Title from the screen.

випускників-докторантів у всіх сферах суспільства, формування у здобувачів ступеня PhD універсальних, життєвих навичок як відповідь на мінливий характер ринку праці¹⁹. До наукової бази докторської освіти увійшли висновки провідних учених і практиків щодо структури і змісту універсальних компетенцій здобувачів ступеня PhD. Уперше предметом обговорення стала необхідність введення Додатку до диплома для випускників докторантури з описом набутих навичок (компетентнісного профілю докторанта)²⁰.

Спрямованість Європи на створення Єдиного простору вищої освіти в умовах глобалізації підтверджена в Комюніке конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти “На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації” (Лондон, 2007 р.)²¹. В умовах зростання кількості структурованих докторських програм в університетах Європи, вищим навчальним закладам було запропоновано активізувати зусилля для впровадження докторських програм в інституційні стратегії та політики²², а також розробити відповідні шляхи розвитку кар'єри і можливості для докторантів та дослідників шляхом посилення їхньої академічної й професійної мобільності (м. Лондон, 2007 р.).

На потребу постіндустріального суспільства знань, з метою реалізації концепції створення Європейського дослідницького простору у 2008 р. було створено Раду з Європейської освіти Європейської асоціації університетів (The EUA Council for Doctoral Education, EUA-CDE). Основними завданнями якої визначено: підвищення якості докторської освіти в європейських університетах,

¹⁹ EUA – BFUG Doctoral Programmes Follow-up Project Report From the workshop on 23–24 March 2006, Brussels [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/report_on_EUAtemplate.1158143779501.pdf. – Title from the screen.

²⁰ EUA – BFUG Doctoral Programmes Follow-up Project Report From the workshop on 23–24 March 2006, Brussels [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/report_on_EUAtemplate.1158143779501.pdf. – Title from the screen.

²¹ Лондонське комюніке: Лондонське комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти “На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації” [Електронний ресурс]. – 2007. – С. 5. – Режим доступу: <http://www.nau.edu.ua/en/EduProcess/Bologna/London/LondonCommuniqé>. – Назва з екрана.

²² Kottmann A. Reform of doctoral training in Europe: the Emergence of a New Form of Educational Governance Tabled Paper at the ECPR Conference Reykjavik, 24th-August 27th, 2011 [Electronic resource] / Kottmann A. // Enders, Jürgen/Boer Reform of Higher Education in Europe, Sense Publishers / Enders, Jürgen/Boer Harry de/Westerheijden, Don F. – Mode of access: [http://new.ecpr.eu/Filestore/Paper Proposal/b928fdff-aed4-4ad0-97d5-3976037419b0.pdf](http://new.ecpr.eu/Filestore/Paper%20Proposal/b928fdff-aed4-4ad0-97d5-3976037419b0.pdf). – Title from the screen. – P. 39 - 54.

сприяння обміну та поширенню передового досвіду; заохочення і підтримка розвитку інституційної політики й стратегії, а також введення ефективного керівництва і методів управління; підвищення рівня доступності даних та інформації про докторську освіту в європейських університетах; виявлення та відстеження нових тенденцій в докторській освіті як у Європі, так і за її межами; налагодження діалогу європейських університетів з іншими зацікавленими сторонами з питань докторської освіти; розвиток зв'язку між освітою і дослідженням політики й стратегії в Європі; сприяння діяльності докторів і здобувачів докторського ступеня для розбудови суспільства знань²³.

Наступним кроком на шляху реалізації єдиного європейського освітнього простору став форум, що відбувся у Лувені-ла-Ньов 29 квітня 2009 р. Учасники форуму підтвердили спільну позицію європейських країн, що справедливе визнання періодів навчання і кваліфікацій є ключовим елементом для сприяння мобільності. Ця конференція, по суті, визначила нові перспективи розвитку докторської освіти, оскільки на міждержавному рівні було задекларовано початок діалогу з питань політики вивчення положень різноманітних рамок кваліфікацій з метою їх подальшого взаємного визнання. У спільній заяві було визнано, що транснаціональні обміни у вищій освіті мають керуватися академічними цінностями, а тому доцільним є збалансований обмін викладачами, науковцями (дослідниками) і студентами між європейськими країнами, що сприятиме справедливому та плідному “обігу мізків”. Визначення освіти, досліджень та інновацій як пріоритету на наступне десятиріччя (до 2020 р.), зумовили обговорення і прийняття низки напрямів щодо розвитку третього ступеня вищої освіти²⁴. Зокрема, збільшення кількості людей з дослідницькою компетенцією; розвиток прикладних наук для сприяння інноваціям;

²³ EUA Council for Doctoral Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eua.be/cde/Home.aspx>. – Title from the screen; Sixth EUA-CDE Annual Meeting From Student to Researcher – are we on the right track? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eua.be/EUA-CDE-Warsaw.aspx>. – Title from the screen.

²⁴ Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі CO [Електронний ресурс] // Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, 28–29 квіт. 2009 р., Льовен і Лувен-ла-Ньов. – Режим доступу: www.mon.gov.ua. – Назва з екрана; Europe 2020 “Flagship Initiative – Innovation Union” [COM (2010) 546 final]: communication from the Commission // European Commission. – 2010. – 43 p.

необхідність залучення державними органами та установами вищої освіти дослідників на ранніх стадіях для розвитку їхньої кар'єри; забезпечення якості докторських програм, спрямованих на дисциплінарні наукові дослідження, що значною мірою мають доповнюватися міждисциплінарними і міжсекторальними програмами²⁵.

Узагальнюючі рекомендації Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009 “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку” (м. Париж) полягали у збільшенні фінансування досліджень і їхнього розвитку; у пошуку навчальними закладами нових шляхів збільшення досліджень і інновацій через співпрацю державних та приватних товариств як зацікавлених сторін²⁶. Вирішенню наведених вище проблем сприяла діяльність Європейського простору вищої освіти, про важливість і новий якісний вимір якого наголошувалося в Будапештсько-Віденській декларації про створення Європейського простору вищої освіти (2010 р.)²⁷.

Виключно важливим є обговорення засадничих принципів успішної реалізації освіти дослідника на міжнародних зустрічах, що проводилися у 2010 р. Зокрема, на щорічних зборах Європейської асоціації університетів-CDE у Вільному університеті Берліна в червні 2010 р. Зальцбурзькі рекомендації II Європейської ради докторської освіти (EUE – CDE) були підтримані представниками 165-ти університетів 36-ти країн. Рекомендації визначали віхи докторської освіти в Європі, що потребують удосконалення, а саме: специфіка навчання в докторантурі; чинники і практика, що впливають на успішність докторських програм (наприклад, вступ на програму, статус докторантів і

²⁵ Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі CO [Електронний ресурс] // Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, 28–29 квіт. 2009 р., Льовен і Лувен-ла-Ньов. – Режим доступу: www.mon.gov.ua. – Назва з екрана; Europe 2020 “Flagship Initiative – Innovation Union” [COM (2010) 546 final]: communication from the Commission // European Commission. – 2010. – 43 p.

²⁶ 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5–8 July 2009) [Electronic resource]. – 2008. – Mode of access:<http://www.unesco.org/>. – P 3.

²⁷ Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/1047/Budapest-Vienna_Declaration.pdf. – Title from the screen.

організація керівництва); основні перешкоди і проблеми докторської освіти²⁸. На Берлінській конференції EUA CDE, що відбулась у червні 2010 р., саме різноманітність було визначено як оптимальну якість докторської освіти в Європі²⁹.

У листопаді 2010 р. на європейському семінарі, присвяченому розвитку третього рівня вищої освіти “Зальцбург-II”, університетам Європи рекомендовано розробити спеціальну систему оцінювання якості аспірантських програм, включаючи оцінювання рівня досліджень, академічної освіти та дослідницького середовища [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с.46]. Загалом на конференції були ухвалені такі основоположні принципи докторської підготовки: оригінальне дослідження, спрямоване на розширення знання, що відрізняється від першого і другого циклів; велика увага до процедур відбору та зарахування докторантів; розмаїття докторських програм і навчальних стратегій; значущість структурованої оцінки групою наукового керівництва та наскрізного моніторингу; дослідницьке середовище, що підтримує високу академічну культуру; відповідальність за академічні результати; професійна допомога у спрямуванні кар’єрного розвитку докторанта³⁰.

Методологічним підсумком усього етапу розвитку докторської освіти і її концептуальним орієнтиром стала реалізація основних тенденцій докторських програм³¹ у Європейському просторі вищої освіти та Європейському

²⁸ Salzburg II recommendations European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx. – Title from the screen.

²⁹ Success in doctoral education: EUA-CDE prepares new recommendations on reform [Electronic resource] // European University Association. – Mode of access: http://www.eua.be/news/10-09-30/Success_in_doctoral_education_EUA-CDE_prepares_new_recommendations_on_reform.aspx. – Title from the screen.

³⁰ Salzburg II recommendations European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx. – Title from the screen.

³¹ Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. проф. В. Байденко. – М.: Исследоват. центр Проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.; Ретейло І. Ю. Розвиток докторської освіти в XXI столітті в країнах Західної Європи / І. Ю. Ретейло // Інноваційність у науці і освіті: наук. вид. до ювілею проф., доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голов. редкол.), С. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н. Ничкало; І. Савченко; Хмельниц. нац. ун-т. – К.: Богданова А. М., 2013. – С. 353–361; Чиркова А. В. Докторские

дослідницькому просторі, що варто розглянути з урахуванням Зальцбургських принципів (2005, 2010 рр.), а також матеріалів досліджень і конференцій з докторської освіти (2007-2013 рр.).

- Розвиток нового знання шляхом здійснення оригінальних досліджень. Докторська освіта має сприяти розвитку креативного мислення докторанта, а набуті навички – генерувати знання і проводити незалежне дослідження в обраній галузі³². Слушною є думка Ф.Альтбаха про необхідність заохочення докторантів до відповідального проведення незалежного дослідження і генерації нових знань у своїх наукових галузях так, щоб вони, у підсумку, могли стати “провідниками нових ідей”³³.

- Компетентнісний підхід до оцінювання якості докторської освіти. Сучасний дослідник для успішної наукової кар'єри має володіти професійними знаннями та навичками не лише у своїй вузькопредметній, а й у суміжних галузях наукового знання (міждисциплінарність підготовки), навичками “командної гри”, розуміти принципи і методи трансферу знань, комерціалізації результатів досліджень і розробок³⁴. Крім того, варто мати на увазі, що докторська освіта у суспільстві знань спрямована не тільки на відтворення кадрів для вищої школи та дослідницького сектору, а й на підготовку лідерів для наукомістких галузей економіки, бізнесу, сфери послуг, політики³⁵. Тому поряд з навичками, необхідними для успішної роботи в умовах академічного середовища, сучасна європейська аспірантура прагне дати своїм випускникам досить широкий спектр так званих “професійних навичок” (transferable skills), під якими розуміються загальні, універсальні компетенції, що спрямовані на

программы в европейских университетах: проблемы обеспечения качества / А. В. Чиркова // Эконом. науки. – 2011. – № 5 (78). – С. 117–121; Adkins B. PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities / Barbara Adkins // Higher Education research & Development. – 2009. – 28(2). – P. 165.

³² Altbach P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends / P. Altbach // College and University Journal. – 2004. – Vol. 80, № 2. – С. 3 – 10.

³³ Там же, с. 4.

³⁴ Stanisławiszyn I. The situation of doctoral candidates within Europe with regard to career development and working conditions Education [Electronic resource] / Stanisławiszyn I. – Mode of access: http://www.sebiology.org/education/slides/prague/Izabela_Stanislawiszyn.pdf. – Title from the screen.

³⁵ The 2010 EUA–CDE agenda The Salzburg II initiative [Electronic resource] // European University Association. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/3rd_EUA-CDE_Annual_Meeting/PlenaryII_Chambaz.%20sflb.ashx. – Title from the screen.

забезпечення успішної професійної кар'єри у різних галузях інтелектуальної діяльності³⁶. До загальних компетенцій докторантів належать: культура взаємовідносин; інтелектуальні уміння; особиста ефективність; керівництво й управління змінами; академічні та технічні навички³⁷.

Оскільки аспірантська освіта спрямована на підготовку не лише професійних науковців та університетських викладачів, а й лідерів у сфері високотехнологічного бізнесу, сфери послуг, політики, поряд з навичками, необхідними для успішної роботи в умовах академічного середовища, аспірантура має озброїти своїх випускників широким набором універсальних компетенцій для можливості розвитку кар'єри в різних сферах інтелектуальної діяльності³⁸.

Деякі дослідники³⁹ обґрунтовують необхідність формування предметно-орієнтованих компетенцій у студентів/здобувачів, що необхідні у певній дисциплінарній або тематичній галузі дослідження. Саме предметна галузь, розглянута в міжнародному контексті співпраці, визначає ключові передбачувані результати навчання для кожного рівня⁴⁰.

Згідно з “Дублінськими дескрипторами” (2005 р.) здобувач докторського ступеня має бути здатним: продемонструвати системне розуміння своєї галузі знань і предмета дослідження, задумати проект, реалізувати його, адаптувати реальний процес дослідження до сучасних академічних вимог; зробити певний внесок у розширення своєї галузі знань шляхом проведення оригінального дослідження, опублікувавши отримані результати в національних та міжнародних наукових виданнях; до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових і складних ідей; спілкуватися з колегами, з академічним і професійним

³⁶ Salzburg II recommendations European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx. – Title from the screen.

³⁷ Eggermont J. General skills development in doctoral training [Electronic resource] / Bolonga-Projekte der Österreichischen Universität skonferenz. – Mode of access: www.unico.ac.at/upload/abstract_skillsdevelopment_wein_dec08.pdf. – Title from the screen.

³⁸ Бедный Б. И. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б. И. Бедный, Е. В. Чупрунов // Высш. образование в России. – 2012. – № 11. – С. 7 – 8.

³⁹ Gonzalez J. Universities' contribution to the Bologna Process An introduction / J. Gonzalez, K. Isaacs, R. Wagenaar. – 2008. – 153 p.

⁴⁰ Там же.

співтовариством у своїй галузі знань. Він має бути перспективним з дослідницької та професійної точки зору для технологічного, соціального та культурного розвитку суспільства⁴¹.

У цілому, відповідно до проекту “Тюнінг”, основою докторської підготовки є набуття загальних (універсальних) та специфічних предметних компетентностей; навчальне навантаження здобувача (кредити ЄКТС); підходи до навчання, викладання, оцінювання на основі компетентнісного підходу; якість програм, заснованих на компетентнісному підході⁴².

- Зорієнтованість докторських програм на потреби ринку праці та розширення можливостей щодо організації планування професійної кар’єри. Враховуючи перспективи і проблеми працевлаштування дипломованого дослідника, навчання за докторськими програмами має передбачати і надавати необхідні навички, які випускники могли б застосувати, успішно працюючи у галузі знань. Основи маркетингу, навички подання проекту і керівництва ним, управління колективом стають необхідними умовами діяльності будь-якого дослідника⁴³. Системи аспірантської підготовки в країнах ЄС орієнтуються на підготовку випускників не тільки до академічної кар’єри, а й до інших видів професійної діяльності, зокрема щодо зміцнення співробітництва з промисловістю та бізнесом⁴⁴, оскільки професійні докторантури (наприклад, в галузі управління досліджень, освіти, прикладних наук, сфери послуг) мають тенденцію бути менш вимогливими до “оригінальної частини дослідження”.

⁴¹ Bergen Ministerial Summit gives go ahead on doctoral programmers as the third cycle [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.grad.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Policy/European_policy/Bologna. – Title from the screen.

⁴² Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Tuning_Guide_Degree_programme_profiles.pdf. – Title from the screen; Competences [Electronic resource] // Tuning Educational Structures in Europe. – Mode of access: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>. – Title from the screen; Tuning Process and The Third Cycle [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/introduction.html#introduction>. – Title from the screen; Tuning Sectoral Framework for Social Sciences [Electronic resource] // Tuning Educational Structures in Europe. – Mode of access: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>. – Title from the screen.

⁴³ Schreiterer U. Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education / U. Schreiterer // Higher education in the Europe. – 2008. – Vol. 33, № 1. – P. 25.

⁴⁴ Sadlak Jan. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest 2004. – 303 p.

- Визначення тривалості докторської підготовки, враховуючи потреби ринку праці, вимоги суспільства щодо якості і умов її організації у вищому навчальному закладі. Для забезпечення підтримки сучасних стандартів якості третього рівня вищої освіти, постає необхідність інституціоналізації чотирирічної тривалості аспірантських програм⁴⁵. Якщо вимогами докторських програм на здобуття наукового ступеня є лише дослідницька робота, термін підготовки становить 2-3 роки.

- Конкурсний характер добору на докторські програми. Особливістю організації аспірантури в країнах ЄС є те, що критерії відбору кандидатів і правила прийому відрізняються як у різних країнах у цілому, так і різних університетах зокрема⁴⁶. Найбільш поширеними є наступні критерії та процедури відбору кандидатів: наявність магістерського ступеня; високі академічні результати, досягнуті при освоєнні магістерської програми; високі результати вступних іспитів; наявність наукових публікацій або виступів на конференціях; захист проекту науково-дослідної роботи, що пропонується аспірантом і його науковим керівником⁴⁷. Зокрема, в Італії прийом на докторські програми відбувається на основі конкурсних національних іспитів і тільки найуспішніші здобувачі можуть бути допущені до програми⁴⁸.

- У багатьох університетах Європи (наприклад, університет Лідса, Великобританія) кандидат зараховується до аспірантури на тимчасових умовах (на один рік), а потім приймається рішення про доцільність його подальшої роботи за обраним напрямом. Таким чином, відсів аспірантів після першого року навчання розглядається як спосіб добору кращих кандидатів на отримання

⁴⁵ Doctoral Programmes in Europe's Universities: achievements and challenges // Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. – Brussels, 2007. – 43 p.

⁴⁶ Bitusikova, A. Reforming Doctoral Education in Europe, Academe [Electronic resource] / Bitusikova Alexandra. – Mode of access: http://www.aaup.org/article/reforming-doctoral-education-europe#.U7nc0pR_t-A. – Title from the screen.

⁴⁷ Бедный Б. И. Современные тенденции в организации программ подготовки специалистов высшей научной квалификации / Б. И. Бедный, А. А. Мироснос // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 1. – С. 11 – 20.

⁴⁸ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. – Title from the screen.

докторського ступеня⁴⁹.

Випускники Великої Британії проходять інтерв'ю з двома науковими співробітниками. Рішення приймається на основі результатів інтерв'ю, академічних результатів та рекомендацій. Якщо кількість кандидатів перевищує число грантів від Наукової ради, створюється рейтинговий список кандидатів. Іноземні кандидати, зазвичай, не проходять інтерв'ю, але додатково до випробувань з обраної спеціальності вони мають скласти стандартний іспит з англійської мови, отримавши високі бали. Для того, щоб іноземні претенденти змогли взяти участь у національному конкурсі на фінансову підтримку, ця оцінка має бути достатньо високою⁵⁰.

Міждисциплінарна спрямованість формування докторських програм. У цьому контексті варто навести думку відомого дослідника У. Шрейтерера про те, що докторська освіта не повинна зосереджуватися тільки на темі дослідження або конкретній методології. Перш за все необхідно стимулювати застосування міждисциплінарних методів і підходів, що робить аспірантів більш відкритими і сприйнятливими до новацій. Оскільки первинна мета аспірантури – розвивати автономне мислення, якісна докторська освіта повинна враховувати і забезпечувати інтелектуальні досягнення за допомогою широти знань і спонукань як у компонентах, що викладаються, так і безпосередньо у проведеному дослідженні на всіх стадіях докторської освіти⁵¹.

Зокрема, першу докторську програму з педагогічних наук на факультеті наук і технологій Університету Nova de Lisboa (Португалія) було започатковано у 2007-2008 навчальному році вже у рамках Болонських реформ. Вона була розроблена з думкою, що педагогіка є міждисциплінарною галуззю знань, в якій проблеми освіти повинні вирішуватися на основі цілісного підходу⁵².

⁴⁹ Там же, с. 48.

⁵⁰ Докторські програми в Європі та в Україні: матеріали міжнар. конф. "Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні"/ Нац. ун-т "Києво-Могилянська академія"; наук. ред., упоряд. В. Моренець. – К.: ПУЛЬСАРИ, 2007. – С. 28.

⁵¹ Schreiterer U. Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education / U. Schreiterer // Higher education in the Europe. – 2008. – Vol. 33, № 1. – P. 25

⁵² Gaio Alves M. Third-Cycle Studies in Educational Sciences: expectations and competences development / Mariana GaioAlves, Nair Rios Azevedo // European Educational Research Journal. – 2010. – Vol. 9, № 1. – 74 p.

Фінансова (грантова) підтримка молодих дослідників, цільове інвестування у міждисциплінарні докторські програми, що забезпечують розвиток інновацій і креативності у суспільстві. В Європі використовуються різні засоби фінансування докторських програм і здобувачів докторського ступеня. Для докторантів це – стипендії і гранти (Боснія-Герцеговина, Чеська Республіка, Грузія, Литва, Польща, Великобританія і Шотландія), оклади (Словацька Республіка). Прийняті також змішані форми: оклади, стипендії та гранти (Австрія, Хорватія, Данія, Фінляндія, Швеція) тощо.

Дві третини європейських країн здійснюють тим чи іншим способом державне фінансування докторської освіти, однак воно не покриває всіх витрат докторантів при підготовці дисертацій. Тому використовуються гранти для дослідницьких проектів (Албанія, Бельгія-Фландрія, Хорватія, Естонія, Фінляндія, Мальта, Чорногорія, Румунія, Іспанія, Туреччина) або гранти для університетів і наукових центрів (Франція, Грузія, Ліхтенштейн, Шотландія). У ряді країн (Андорра, Вірменія, Австрія, Чеська Республіка, Данія, Німеччина, Греція, Ісландія, Італія, Латвія, Литва тощо) практикуються два способи фінансування докторської освіти⁵³.

- Формування європейської культури наукового керівництва докторською підготовкою, що є одним із важливих напрямів реформування третього циклу вищої освіти. У ХХ ст. в країнах Західної Європи докторська освіта в основному здійснювалася за моделлю “майстер-підмайстер” між докторантом та керівником з невеликими інституційними обмеженнями. Т.Йоргенсен згадує, що “не здійснювався контроль за завершенням процедури підготовки дисертації, не фіксувався і час, витрачений на отримання докторського ступеня”⁵⁴.

⁵³ Лобанова Л. С. Системы подготовки научных кадров в европейских странах и Украине: сравнительный анализ в контексте формирования Единого европейского образовательного и научного пространства / Л. С. Лобанова. – К.: ДП “Информационно-аналитическое агентство”, 2010. – С. 25; Doctoral Programmes in Europe’s Universities: achievements and challenges // Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. – Brussels, 2007. – С. 39.

⁵⁴ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of

З метою поліпшення якості докторських програм та на основі Зальцбурзьких принципів⁵⁵, європейським університетам рекомендовано керуватися такими принципами організації програм підготовки наукових кадрів: забезпечення прозорості контрактної схеми спільної відповідальності аспірантів, наукових керівників і університетів (за необхідності й інших партнерів); розвиток системи спільного кураторства роботи аспіранта кількома науковими керівниками; включення в систему спільного керівництва дисертаційними дослідженнями зарубіжних експертів і дослідників; розвиток компетенцій академічного персоналу щодо сучасних стандартів наукового керівництва⁵⁶.

Створення і широке розповсюдження нових організаційних структур – дослідницьких шкіл, спрямованих на підготовку аспірантів, як правило, у міждисциплінарних галузях знань. Термін “докторська школа”, як зазначає Т.Йоргенсен, ніколи не мав зрозумілого тлумачення в Європі⁵⁷. У багатьох університетах це явище відноситься до окремих докторських програм з певним рівнем інституційної взаємодії, часто у формі курсів, що читаються. Оскільки здебільшого докторська освіта в Європі здобувається після отримання кандидатами ступеня магістра, навчальні елементи програми є абсолютно новими. Інші університети розмежовують програми й інституційні рівні докторської освіти, а також використовують термін “докторська школа”, основні концепти якого позначають актуальні стратегічні проблеми докторської освіти, а саме: забезпечення якості та загальні принципи керівництва⁵⁸.

Однак, у 1990-ті рр. окремі країни, насамперед Данія та Нідерланди,

access:http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. –Title from the screen. – P. 46.

⁵⁵ Salzburg II recommendations European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx. – Title from the screen.

⁵⁶ Бедный Б. И. Оценка эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре: электрон.учеб.-метод.пособ. / Б. И. Бедный, Т. В. Серова. – Нижний Новгород: Нижегород. гос.ун-т, 2012. – С. 40 – 41.

⁵⁷ Thomas Ekman Jurgensen CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe / Thomas Ekman Jurgensen // European University Association. – 2012. – № 56. – P. 45 – 50.

⁵⁸ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access:http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. –Title from the screen. – P. 45.

започаткували створення організаційних структур таких, як докторські школи, з метою надання більш широкої підтримки для докторантів та успішнішої інтеграції їх у своїх університетах⁵⁹. У більшості країн реформи тривають досі і формування системи докторської освіти не завершено. Незважаючи на появу докторської школи, багато систем як і раніше підтримують модель традиційного “учнівства” поряд зі “структурованою” моделлю. У Німеччині, за оцінками експертів, до 70% докторантів, не прив'язані організаційно до докторської школи і проводять свої дослідження у форматі “майстер-учень”. У цілому, Європейські країни зорієнтовані на більш досконале інституційне управління та більш структуровані програми.

Італійські університети почали запроваджувати докторські школи у 2000 р., але багато з них надають перевагу невеликим вузькоспеціалізованим школам, що відповідають певній галузі знань і профілю дослідження конкретного професора⁶⁰.

Докторські школи можуть бути монодисциплінарними і мультидисциплінарними, керованими централізовано (у Фінляндії та Франції), а також спільно з науково-дослідними інститутами або консолідованими організаціями (наприклад, з Товариством наукових досліджень імені Макса Планка у Німеччині)⁶¹.

Нові організаційні структури, що надають адміністративну підтримку докторантам, вводяться з метою концентрації спільних зусиль у різних предметних областях (галузях знань) для досягнення необхідної “критичної маси”, формування потужного і динамічного дослідницького середовища, розширення можливостей взаємодії між навчальними закладами, розвитку зв'язків з промисловістю та державними службами⁶².

⁵⁹ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. – Title from the screen. – С. 47.

⁶⁰ Там же, с. 49.

⁶¹ Там же, с. 49.

⁶² Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of

- Підвищення якості докторської освіти шляхом розроблення європейських і національних стандартів. Механізми контролю якості на європейському рівні розробляються із залученням до роботи як самих навчальних закладів, так і агенств з контролю якості та урядів. Так, Європейська асоціація університетів оцінює якість PhD-програм за чотирма групами критеріїв⁶³: внутрішній (характеризує рівень відповідальності перед організацією), інституційний (відповідність стратегії університету і необхідним змінам), модернізаційний (модернізація з метою вдосконалення знань, а не отримання статусу), культура якості.

Відповідно до Європейської рамки кваліфікацій результатами навчання на докторському рівні є “знання у самій передовій граничній області дослідження, в міждисциплінарній сфері, а також найбільш прогресивні та спеціалізовані навички та методи, включаючи синтез і оцінку, необхідні для вирішення критичних проблем у дослідженні та/або нововведенні і дають змогу переглядати наявне знання або професійну практику”⁶⁴.

З метою забезпечення якості підготовки здобувачів ступеня PhD, в Європейських країнах докторські школи, докторські програми систематично атестуються та перевіряється діяльність закладів, що здійснюють таку підготовку. Зокрема, докторські школи Франції перебувають під міністерським та університетським контролем, атестуються кожні 4 роки, їхня діяльність перевіряється кожні два роки. Дослідницькі групи, не зважаючи на їхню належність до університетів, дослідницьких інститутів або компаній, що бажають керувати докторантами, можуть бути долучені лише до однієї докторської школи. Вони мають бути позитивно оцінені національною кваліфікаційною радою і визнані як групи з високою національною чи

access:http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. –Title from the screen.

⁶³ Байденко В. И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14.

⁶⁴ Докторські програми в Європі та в Україні: матеріали міжнар. конф. “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”/ Нац. ун-т “Києво-Могилянська академія”; наук. ред., упоряд. В. Моренець. – К.: ПУЛЬСАРИ, 2007. – С. 7.

міжнародною репутацією⁶⁵.

У Швеції післядипломна освіта оцінюється кожні шість років Національною агенцією з вищої освіти (HABE). У Нідерландах фінансування докторських шкіл залежить від якості докторської освіти: за кожного підготовленого доктора університети отримують додаткове фінансування. В Іспанії докторські програми щорічно оцінюються комісією університету. Крім того, існує зовнішня оцінка докторських програм, що є необхідною умовою для отримання державного фінансування. Італія лише нещодавно запровадила певні механізми якості докторської освіти. У Румунії доктори наук повинні бути затверджені Національною радою. Незважаючи на те, що всі країни мають попереджуючий контроль або механізми подальшого забезпечення якості на локальному рівні, оптимальна модель доопрацьовується⁶⁶.

Реалізація принципу структурованості докторських програм. Основним напрямом організаційних інновацій у підготовці дослідників у першій чверті ХХІ ст. є структуризація аспірантських програм. На думку У. Шрайтерера, “не існує універсальної моделі, що гарантувала б ефективність докторської підготовки. Сьогодні неухильно зростає різноманіття пропозицій програм”⁶⁷. Однак при цьому зберігається європейський девіз – “Різними маршрутами до однієї мети”⁶⁸.

Учасниками проекту з дослідження докторської освіти за сприяння Європейської асоціації університетів для чергової (Лондонської, 2007 р.) зустрічі міністрів Європейського простору вищої освіти визначено такі пріоритетні вимоги до структуризації докторських програм: збалансована відповідальність сторін (аспірант – науковий керівник – університет – підприємство-партнер); забезпечення “критичної маси” і “критичної різноманітності” дослідницького навколишнього середовища; інтеграція

⁶⁵ Там же, с. 46 – 47.

⁶⁶ Sadlak Jan. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest 2004. – 303 p.

⁶⁷ Schreiterer U. Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education / U. Schreiterer // Higher education in the Europe. – 2008. – Vol. 33, № 1. – P. 149 – 158.

⁶⁸ Там же, с. 127.

освітніх та дослідницьких інтересів: спрямована дослідницька підготовка і наявність обов'язкових і елективних освітніх курсів; наявність ефективної системи контролю якості програми і підготовки дисертаційних робіт; формування “переносних” (transferable) навичок – загальнопрофесійних, соціальних і культурних компетенцій для роботи у наукоємному професійному середовищі, всередині або позаакадемічною сферою⁶⁹.

Зауважимо, що в багатьох країнах функціонують ще два способи здобути докторський ступінь: вступити до докторантури або самостійно написати і захистити дисертацію (в Україні – “здобувач”), наприклад у Польщі, Німеччині, Австрії, Італії та Норвегії. Остання можливість реалізується вкрай рідко, але юридично вона дозволена. Крім того, у деяких вищих навчальних закладах ще існують асистенти (штатні співробітники), які працюють над своїми дисертаціями⁷⁰. У деяких країнах (Швеція, Іспанія) існують два етапи докторської освіти: перший етап складається в основному з курсової підготовки на здобуття ступеня PhD або отримання сертифікату у сфері передових досліджень, на другому етапі передбачається проведення досліджень і написання дисертації⁷¹.

За результатами дослідження, проведеного ЄАУ у 2007 р., докторські програми в 22% вищих навчальних закладів базуються виключно на моделі роботи докторанта під керівництвом наукового керівника. У 49% закладах вищої освіти викладаються спеціальні курси (дисципліни), а у 29% вузах частина докторських програм пропонується в докторських школах⁷².

- Інтернаціоналізація докторської освіти, що впродовж останніх років набуває нових можливостей⁷³. За критерієм частки докторантів-іноземців,

⁶⁹ Doctoral Programmes in Europe's Universities: achievements and challenges // Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. – Brussels, 2007. – 43 p.

⁷⁰ Докторські програми в Європі та в Україні: матеріали міжнар. конф. “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”/ Нац. ун-т “Києво-Могилянська академія”; наук. ред., упоряд. В. Моренець. – К.: ПУЛЬСАРИ, 2007. – С. 56.

⁷¹ Sadlak Jan. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest 2004. – 303 p

⁷² Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 97.

⁷³ Там же.

провідні Європейські вчені умовно поділяють країни на три групи: перша група – країни, де частка докторантів-нерезидентів (іноземних громадян) становить менше 10%, друга група – від 10 до 20% і третя – від 30% і більше⁷⁴. Майже в усіх нових країнах-членах ЄС частка докторантів-нерезидентів становить приблизно 10%. Винятком є Фінляндія, де ця величина дорівнює 7,1%, та Італія – 2%. У Великобританії, Швейцарії та Ліхтенштейні частка докторантів-нерезидентів становить більше 40%⁷⁵. Особливо це стосується тих університетів, що входять до десятки вищих навчальних закладів з найвищим університетським потенціалом відповідно до міжнародних рейтингів, зокрема Шанхайського і Таймс.

- Розширення академічної кооперації для формування внутрішнього і зовнішнього дослідницького середовища як важливої умови якісної підготовки здобувачів ступеня PhD. Академічна кооперація – це як особлива форма організації праці, при якій різні категорії людей (менеджери в освіті, професори, студенти, докторанти, роботодавці, інші зацікавлені особи тощо) беруть участь у процесі підготовки докторів на засадах співробітництва⁷⁶.

Для досягнення “критичної маси” дослідників, з метою забезпечення необхідного наукового (дисциплінарного) середовища, у невеликих європейських університетах аспірантів залучають до роботи у дослідницьких групах (у тому числі міжвузівських і міжнародних). У скандинавських країнах, наприклад, існує практика об'єднання аспірантів з кількох регіонів і країн у кластери, що забезпечує формування активного зовнішнього дослідницького середовища та зумовлює розвиток співпраці на регіональному, національному

⁷⁴ De Rosa Annamaria Silvana New forms of international cooperation in doctoral training: internationalization and the international Doctorate – One goal, two distinct models / De Rosa Annamaria Silvana // Higher Education in Europe. Comparing Doctoral Training in Europe and North America. – 2008. –Vol. XXXIII, № 1.

⁷⁵ Report on the EUA survey on doctoral education funding / Yukiko Fukasaku// Doctoral Programmes in Europe's Universities: achievements and Challenges. –EUA, 2007. –P. 25–39

⁷⁶ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access:http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. –Title from the screen. – С. 45.

та міжнародному рівнях⁷⁷.

Упродовж останніх п'ять років значних змін зазнала вища освіта і, зокрема, докторська підготовка у Франції, де в містах з великою кількістю вищих навчальних закладів (досить поширена ситуація), університети часто створюють великі організаційні одиниці – кластери для проведення наукових досліджень і докторської освіти, залучаючи час від часу партнерів з приватного сектору⁷⁸. Програма реформування вищої освіти Франції спрямована на створення об'єднання французьких університетів і Вищих шкіл – так звані “Ініціативи з удосконалення” (“Initiatives d'excellence” – Idex) і скорочення кількості університетів з 87 до 10⁷⁹. У такі центри, на зразок Кремнієвої долини, об'єднуються ресурси фінансованих державою університетів, привілейованих університетів, Вищих шкіл, а також науково-дослідницьких центрів. Уряд Франції планує витратити 22 млрд. євро на реформування вищої освіти, зробивши укрупнені університети повноцінними учасниками досліджень та підготовки потрібних бізнесу кадрів⁸⁰.

У кластери Idex вже увійшли Universite de Bordeaux (злиття восьми інститутів та університетів), Universite de Strasbourg (до цього три університету) та Paris Sciences et Lettres (13 партнерів) – для них були сформовані ендаумент-фонди в 1 млрд євро, кожен з яких повинен забезпечувати щорічні надходження доходів в 40 млн євро⁸¹. У лютому 2013 р. були названі ще п'ять Idex: Sorbonne Universites, Sorbonne Paris Cite, L'Universite de Paris-Saclay, Aix-Marseille і l'Universite de Toulouse. Так, в Idex Sorbonne Universites увійдуть чотири університети, Museum d'Histoire naturelle і школа бізнесу INSEAD, а до кластера Sorbonne Paris Cite залучені вісім учасників. За оцінками експертів університет

⁷⁷ Бедный Б. И. Современные тенденции в организации программ подготовки специалистов высшей научной квалификации / Б. И. Бедный, А. А. Миронос // Вестн. Нижегород.ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 1. – С. 15.

⁷⁸ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. – Title from the screen.

⁷⁹ Саркози Н. Двери закрываются [Электронный ресурс] / Н. Саркози // Вести образования: электрон. газ. – 2012. – № 5 (29 февр.). – Режим доступа: <http://eurekanext.livejournal.com/83730.html>. – Заглавие с экрана.

⁸⁰ Там же.

⁸¹ Там же.

Сорбонна Idex щорічно буде присуджувати понад 1200 докторських ступенів або 10% від загальної кількості у Франції⁸².

- Формування європейської системи архітектури наукових ступенів на засадах збереження європейського розмаїття ступенів і національних традицій⁸³. Європейські університети присуджують різні типи докторських ступенів залежно від характеру аспірантури: дослідницький (всі країни), професійний (Великобританія), індустріальний (Швеція, Данія, Великобританія та ін), кандидата і доктора наук (Україна). Присуджуються також професійні наукові ступені: доктор бізнес-адміністрування (DBA), доктор права (JD), доктор освіти (Ed.D) тощо.

Таке розмаїття є відображенням національних традицій і новацій у підходах до підготовки фахівців вищої кваліфікації. Про можливий варіант створення національних систем докторантури, “що відрізняють та віддаляють від європейських подій” та водночас підкреслюють різні “національно-культурні ідентичності” писав Я. Сядлак, порівнюючи докторську освіту і кваліфікації у Європі і США⁸⁴.

Докторська освіта займає особливе місце в німецькій культурі, титул доктора є високоповажним далеко за межами академічної спільноти. Із 622 членів нижньої палати німецького Парламенту (Бундестагу), 119 осіб мають докторський ступінь. Частково саме ця традиція, а також запровадження різних схем щодо її фінансування Німецьким дослідницьким фондом сприяють розвитку докторської освіти в країні⁸⁵.

Для британської докторської освіти характерним явищем є наявність різних видів докторського ступеня, і особливо професійного докторату.

⁸² Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. – Title from the screen.

⁸³ Sadlak Jan. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest 2004. – 303 p.

⁸⁴ Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012 [Electronic resource] / Jorgensen Th. E. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx. – Title from the screen.

⁸⁵ Там же.

Професійний докторат є окремим ступенем з окремою програмою для людей, які роблять кар'єру за межами дослідницької діяльності, хочуть застосовувати академічні навички в своїй практиці, часто в бізнесі, охороні здоров'я або освіті. Ці професійні докторські ступені не пропонуються всіма університетами Великобританії, а їх визнання за межами Великобританії перебуває в стадії обговорення⁸⁶.

У ряді європейських країн існує традиція присудження найвищого докторату – габлітації як процедури отримання постдокторського ступеня за виконання дослідницької роботи підвищеного ступеня складності. Габлітаційний тип докторату найбільш широко поширений в університетській системі Франції, Бельгії, Німеччини, Австрії, Молдови, Болгарії, Польщі, Угорщини, Чехії, Словенії, у німецькомовній частині Швейцарії. Присудження габлітації здійснюється на основі підготовки великої дисертаційної роботи (що неопублікована) за результатами проведених ґрунтовних досліджень і за умов наявності значних монографічних і журнальних публікацій. Вона може відбуватися і в так званій кумулятивній формі, що передбачає наявність дослідження, відображеного в монографіях і статтях, але не передбачає написання великої дисертації. Кумулятивний шлях більшою мірою переважає в природознавстві і медицині та нагадує здобуття ступеня доктора наук (D.Sc.) в англійськомовних країнах⁸⁷.

У цілому, габлітація передбачає відкрите обговорення конкретних дослідницьких досягнень, а особа, яка одержала вищий ступінь, збільшує власні шанси на отримання академічного визнання та звання професора⁸⁸.

Таким чином, забезпечення якості освіти, що супроводжувалося запровадженням новаторських підходів, здійснених на початку ХХІ ст. в країнах Західної Європи, зумовило входження докторської підготовки до третього циклу вищої освіти. Концептуальним орієнтиром третього циклу

⁸⁶ Там же, с. 47 – 48.

⁸⁷ Губман Б. Л. Магистратура и докторантура в странах Запада: вызов общества, основанного на знаниях [Электронный ресурс] / Б. Л. Губман. – Режим доступа: http://education.rekom.ru/5_2006/23.html. – Заглавие с экрана. – С. 23 – 24.

⁸⁸ Там же, с. 25.

вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти та Європейському дослідницькому просторі стала реалізація основних тенденцій докторських програм, що полягають у: розвитку нового знання шляхом здійснення оригінальних досліджень; компетентнісному підході до оцінювання якості докторської освіти; зорієнтованості докторських програм на планування професійної кар'єри; визначеній тривалості докторської підготовки; конкурсному характері добору на докторські програми; міждисциплінарній спрямованості формування докторських програм; фінансовій (грантовій) підтримці молодих дослідників, цільовому інвестуванні у міждисциплінарні докторські програми; формуванні європейської культури наукового керівництва докторською підготовкою; створенні і широкому розповсюдженні нових організаційних структур – дослідницьких шкіл; підвищенні якості докторської освіти шляхом розроблення європейських і національних стандартів; реалізації принципу структурованості докторських програм; інтернаціоналізації докторської освіти; розширенні академічної кооперації для формування внутрішнього і зовнішнього дослідницького середовища; формуванні європейської системи архітектури наукових ступенів на засадах збереження європейського розмаїття ступенів і національних традицій.

Навчально-дослідні завдання:

1. Дослідіть, у чому полягають особливості формування третього циклу вищої освіти у Болонському процесі як історії двох паралельних не змішаних процесів.
2. Для вивчення стану докторської освіти в Україні доберіть факти, що доводять або спростовують реалізацію Зальцбургських принципів.
3. Охарактеризуйте основні тенденції розвитку сучасних докторських програм, використовуючи рекомендовану літературу та власний досвід.

2. ВІДКРИТА ОСВІТА: СУТНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

- 2.1 Історичні передумови появи категорії «відкрита освіта».
- 2.2 Відкрита освіта і сучасна освітня парадигма. Принципи відкритої освіти.
- 2.3 Технології та інструменти відкритої освіти.
- 2.4 Система відкритої освіти.
- 2.5. Перспективи розвитку відкритої освіти.

2,1. Історичні передумови появи категорії «відкрита освіта»

Відкрита модель освіти результат історичного еволюційного шляху розвитку і становлення інформаційної цивілізації. На початку ХХ століття традиційна форма навчання не задовольняла зростаючі потреби населення в освіті. Тому почала зароджуватися нова модель освіти, яка отримала назву відкритої. Вона ґрунтується на відкритості світу, процесів пізнання і освіти людини.

Відкрита освіта є одним із провідних напрямів розвитку системи вищої освіти у багатьох країнах світу. Про це свідчать об'єктивні зміни, які відбуваються у навчальних закладах і навчальному процесі. Зростання науково-практичного інтересу до явища відкритої освіти пов'язано із розширенням можливостей здобуття освіти завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям. Розвиток яких сприяє доступу до освіти громадян незалежно від стану здоров'я, расової, соціальної і релігійної приналежності. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяє гнучкій організації навчального процесу (незалежно від місця перебування того хто навчається і викладача, а також зручність часу навчання), індивідуалізації навчання (враховуються індивідуальні особливості того хто навчається, відповідно обираються зміст, методи і терміни навчання), активізації самостійної діяльності (прийняття самостійних рішень, відповідальність за результати навчання, розширення інформаційного простору) тощо.

В умовах інформатизації суспільства зростають можливості використання відкритої освіти. Хоча варто зазначити, що сам термін «відкрита освіта» почали використовувати понад сто років тому у США. Сервісна служба, яка була створена завдяки Міністерству сільського господарства США, співпрацювала з аграрними вищими навчальними закладами кожного штату і надавала громадянам безкоштовний доступ до інформації про результати наукових досліджень. Навчальні програми і засоби пропонувались аграріям за місцем їх проживання, а фахівці надавали

можливості отримувати ті знання, які були їм потрібні та у зручний для них час. Сервісна служба впродовж майже ста років набула досвіду гнучкого поширення інформації серед населення, використовуючи найновіші технології, серед яких найбільш продуктивним виявився Інтернет⁸⁹.

Із середини 70-х років ХХ століття термін «відкритість» вживається для характеристики педагогічних концепцій, які спрямовані на гуманізацію освіти, наближення її змісту до реального життя, забезпечення гнучкості освітніх програм для підвищення кваліфікації та перепідготовки дорослих, подолання замкнутості школи як соціального інституту.²

Теоретичне обґрунтування відкритої освіти пов'язують із філософією екзистенціалізму. Її сутність полягає у створенні таких умов навчання, за яких би вільно реалізовувалися індивідуальні потреби учнів. Одним із яскравих представників освітньої концепції екзистенціалізму вважається Дж. Холт – американський педагог-реформатор, який активно пропагував необхідність демократизації традиційної системи освіти, шляхом надання їй ознак відкритості. Згодом, розчарувавшись у низькій ефективності освітніх реформ, здійснених американським урядом, закликав до навчання поза межами офіційних шкіл. Таким чином, Дж. Холт став ідеологом і теоретиком домашньої освіти, як відкритої неформальної системи навчання. У праці «Свобода і поза нею» він показав переваги відкритої системи навчання, використовуючи такі терміни як «відкрита освіта», «відкрите навчання», «відкритий урок»³.

Інший американський учений і педагог Г. Гутек у праці «Філософські та ідеологічні засади освіти» зазначає, що найголовніші принципи філософії екзистенціалізму реалізуються в умовах інформаційного суспільства, саме за рахунок розвитку систем відкритої освіти. Однак, при цьому, він наголошує, що з одного боку інформатизація суспільства становить серйозну загрозу розвитку людської індивідуальності (ІКТ можуть спричинити процеси нівеляції, дегуманізації і стандартизації споживачів інформаційних послуг), а

⁸⁹ Лещенко М. П., Яцишин А. В. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених / М. П. Лещенко, А. В. Яцишин // Інформаційні технології і засоби навчання. – Том 39. – № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua

² Королёва Е. Г. Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект / Е. Г. Королёва // Человек и образование. – 2011. – № 2 (27). – С. 27-30.

³ Рубан Л. Комунікативна дидактика дорослих у педагогічній спадщині Джона Холта / Л. Рубан // Калейдоскоп мов. – 2011. – № 1/ 8. – С. 66-68 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20isp/2011_1/8_kaleydoskop.pdf.

з другого – на практиці дає можливість реалізувати індивідуальний підхід до навчання, надавши йому рис демократичності, гнучкості, свободи⁴.

Прикладом перших нових програм відкритої освіти вважаються курси, які започатковані Массачусетським технологічним університетом у 2002 р., до якого приєдналося понад 200 університетів. Сьогодні у США окремі університети і коледжі та їх об'єднання розвиваються і надають відкриті освітні ресурси, відкриті навчальні програми і курси для забезпечення широкого доступу населення до освіти, вдосконалення викладання і навчання.

У Європі також функціонують університети та організації, які широко впроваджують відкриту освіту. Зокрема, Європейська комісія розвитку відкритої освіти у вересні 2013 р. розпочала проект «Відкриті освітні ресурси в Європі», метою якого є розробка можливих сценаріїв розвитку відкритої освіти до 2030 р. Він охоплює післядипломну освіту, вищу і середню освіту⁵.

Сучасне тлумачення термінів «відкритість» та «відкрита освіта» у педагогічній теорії та практиці вирізняється різними підходами до розкриття їх сутності (системний, синергетичний, антропологічний). Так, російська дослідниця О. Г. Корольова зазначає, що у межах системного підходу відкритість освіти визначають як «...здатність системи сприймати і враховувати зміни середовища з метою власного розвитку та знаходитись з середовищем у процесі саморозвитку. Ідеї відкритості освіти, зазвичай, існують на трьох рівнях: системи освіти, освітнього процесу, освітньої установи [с. 28-29]².

На думку С. І. Смірнова і Д. В. Чаплигіна синергетична концепція відкритої освіти полягає у переході закритої системи освіти (замкнутої всередині відомства) до відкритої (доступної для впливу суспільства). В силу своєї відкритості система освіти здатна прогнозувати зміни в економіці, надавати можливість отримання професійної освіти людям різного віку. Завдяки цьому освіта перетворюється зі способу навчання людини у засіб

⁴ Gutek I. Gerald. Philosophical and ideological perspectives on education / Gerald I. Gutek. – Published by person education, Inc, publishing as Allyn & Bacon, 2003. – 348 p.

⁵ Open Education 2030. A joint space for developing visions on the future of Open Education in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/>

² Корольова Е. Г. Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект / Е. Г. Корольова // Человек и образование. – 2011. – № 2 (27). – С. 27-30.

формування творчої особистості, здатної до самовдосконалення⁶. Забезпечення свободи у відкритій системі надає можливість людині отримувати потрібну освіту без зовнішніх обмежень.

Український академік НАПН України В. Ю. Биков зазначає, що сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій суттєво розширюють простір навчально-освітнього середовища, забезпечують формування і використання відкритого освітнього простору, у якому навчальне середовище є доступним і не обмежується існуючою у навчальному закладі множиною його різних компонентів⁷.

Необхідно розуміти, що відкрита освіта, за концепцією Джона Сіла Брауна, Тору Іійосі, Віджая Кумара та інших авторів, не зводиться тільки до відкритого доступу до навчальних і освітніх матеріалів. Відкритий доступ до таких матеріалів є передумовою розвитку відкритої освіти. Сучасна освітня практика потребує інструментів не тільки публікації і зберігання навчальних матеріалів, а й розвинутого комплексу засобів колективної роботи з цими матеріалами за чітко визначеними критеріями в рамках освітніх систем як в самих установах, так і поза ними⁸.

Отже, відкрита освіта – це насамперед використання нових методів і прийомів навчання, викладання, організації освітнього процесу та нові підходи до освіти, які ґрунтуються на продуктивному і творчому використанні новітніх технологій. Водночас, це не самі по собі новітні технології, а їх творче новаторське використання в освітній галузі. Такий підхід до інформатизації і комп'ютеризації освіти здобуває дедалі більше поширення і підтримку серед українських освітян.

2.2. Відкрита освіта і сучасна освітня парадигма. Принципи відкритої освіти

Для реалізації цілей освіти необхідне поступове і безперервне удосконалення системи освіти та її складових частин, реалізацію сучасних парадигм, ідей, підходів і принципів. Суттєві зміни системних властивостей

⁶ Смирнов С. И., Чаплыгин Д. В. Открытая система профессионального образования как системообразующий фактор современной организации практикоориентированного образования / С. И. Смирнов, Д. В. Чаплыгин // Проблемы и перспективы СПО, 2007. – № 11. – С. 12-15.

⁷ Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук. праць: Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Випуск 29. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 32-40.

⁸ Відкрита освіта / За редакцією Тору Іійосі та М.С.Віджая Кумара. – К. : Наука, 2009. – 256 с.

системи освіти, інтенсивне впровадження інновацій у науку й освіту сприяло формуванню нової освітньої парадигми – людиноцентризму, яка спрямована на різнобічний розвиток особистості людини. Поява такої парадигми зумовлена реагуванням системи освіти на виклики об'єктивних процесів розвитку суспільства і появу нових потреб у тих, хто навчається. Вона відображає потреби людської цивілізації у XXI столітті. У світі йдуть глибинні й об'єктивні процеси формування єдиного відкритого освітнього простору. Зникають бар'єри і обмеження освітнього процесу, формуються матеріальні, соціальні і психологічні передумови для утворення відкритого типу. Саме відкрита освіта здатна реалізувати права людини на якісну освіту й вільне отримання знань на сучасному етапі розвитку суспільства. На основі цієї парадигми формується система сучасних цілей освіти, які передбачають відповідний розвиток педагогічних систем, розвиток технологій управління відкритою освітою на всіх її рівнях організації.

Освіта стає доступною системою, здатною забезпечити відкритий простір для розвитку особистості та інтеграції у світову освітню спільноту.

Новим принципом освіти стає управління знаннями, а новими технологіями - формалізація створення знань, передача та поширення знань, доступу до знань і контролю знань. Саме тому, рівноправний доступ до таких технологій слід забезпечити на усіх рівнях системи освіти. З цією метою створюються спеціалізовані освітні структури відкритого типу. Відкрите навчання необхідно розуміти як відкриту практику, яка розглядається як прозорість діяльності.

Класичні форми освіти, в тому числі очне навчання, так чи інакше сьогодні переживають кризу в усіх країнах світу. До основних чинників цього процесу у галузі вищої освіти, можна віднести:

- територіальність – неспроможність забезпечення усіх бажаючих в отриманні необхідної освіти;
- консерватизм – відставання отримуваних знань від рівня розвитку інформатизації й технологій;
- інерційність – низька адаптивність систем освіти до різних соціально-економічних умов;
- локальність – специфічність освіти, що отримується в окремому навчальному закладі;
- обмеженість – не увесь перелік спеціальностей може бути наданий регіональними ВНЗ тим, хто бажає навчатися на конкретній території⁹.

Головні переваги відкритої освіти:

⁹ Филиппов В.М., Тихомиров В.П. Открытое образование - стратегия XXI века для России / В. М. Филиппов, В.П. Тихомиров. – М. : Изд-во МЭСИ, 2000. – 356 с.

- використання спеціальних технологій і засобів навчання – застосування комп'ютерів, мережових засобів, мультимедіа технологій, спеціалізованого програмного забезпечення для розроблення навчальних курсів і навчання студентів, учнів, дорослих;
- тестовий контроль якості знань на основі комп'ютерних технологій;
- економічна ефективність – покращення співвідношення досягнутого результату до затрачених часу, коштів та інших ресурсів для його досягнення, у порівнянні з традиційними формами навчання;
- гнучкість – можливість навчатися у зручний для учня час, у зручному місці і зручному темпі;
- модульність – можливість формування індивідуального навчального плану, який відповідає особистим потребам, із переліку незалежних навчальних курсів;
- паралельність – можливість навчання при суміщенні з професійною діяльністю;
- асинхронність – реалізація технології навчання за зручним для кожного учня розкладу;
- нова роль викладача – покладання на нього функцій координації навчального процесу, корегування змісту дисципліни, консультування при складанні індивідуального навчального плану, керівництва навчальними проектами за допомогою комп'ютерних і мережових технологій;
- нова роль учня – посилення вимог із самоорганізації, мотивації, навичок самостійної роботи і працелюбству;
- упровадження інформаційних технологій – технологій, які ґрунтуються на комп'ютерному обладнанні, комп'ютерних мережах, мультимедіа системах;
- інтернаціональність – можливість експорту та імпорту освітніх послуг¹⁰.

Світ, що змінюється, висуває кардинально нові вимоги до змісту освіти: вона має бути гранично насичена цінностями, знаннями й сенсом. Таким чином, розвиток системи освіти у нинішніх умовах визначається необхідністю безперервної, гнучкої, модульної, самостійної, випереджаючої, розподіленої освіти, що забезпечується реалізацією принципів відкритої освіти.

Поширення принципів відкритої освіти зумовлено тим, що вимоги відкритості стають стандартом діяльності окремих освітніх установ і освітніх систем. Провідними принципами відкритої освіти є:

- відкрите планування навчання, тобто свобода складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору з системи курсів;

¹⁰ Открытое образование. Термины и определения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lb2.textedu.ru/docs/400/index-179468.html/>

- свобода у виборі часу і темпів навчання, тобто прийом студентів у ВНЗ упродовж усього року і відсутність фіксованих термінів навчання;
- вільний вибір місця навчання: студенти можуть бути фізично відсутніми у навчальних аудиторіях і самостійно обирати місце, де їм навчатися;
- перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта крізь усе життя»;
- вільний розвиток індивідуальності, що є провідним чинником, тоді як класична модель освіти припускає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність⁹.

2.3. Технології та інструменти відкритої освіти

До головних технологій та інструментів відкритої освіти належать засоби забезпечення доступу до навчальних матеріалів (електронні бібліотечні системи), засоби візуалізації, інструменти колективної роботи з різним освітнім контентом (як в рамках самого навчального процесу, так і для підготовки до занять вчителів і викладачів), а також широкий спектр засобів забезпечення сучасної дистанційної освіти – у першу чергу засоби аудіо- і відеозв'язку. До кола завдань, що можуть успішно вирішуватися за допомогою інструментів і методів відкритої освіти, належить розширення можливостей для колективної роботи у межах навчального процесу як на рівні викладач-студент (дистанційна освіта), так і по горизонталі – між колегами-учителями та викладачами вищих навчальних закладів (як і студентами та аспірантами в рамках вирішення конкретних освітніх та наукових завдань). Важливо, що новітні засоби забезпечення доступу до навчальних матеріалів та інструменти організації колективної роботи ефективні у подоланні наслідків недостатньої забезпеченості шкіл комп'ютерною технікою, даючи можливість органічно включати в освітній процес комп'ютери та мобільні пристрої в родинях, бібліотеках тощо¹¹. Крім того, технології та інструменти відкритої освіти забезпечують менеджмент освітнього процесу, суттєво підвищують рівень поінформованості громадськості щодо стану справ в освіті та ефективність управління системою освіти.

⁹ Филиппов В.М., Тихомиров В.П. Открытое образование - стратегия XXI века для России / В. М. Филиппов, В.П. Тихомиров. – М. : Изд-во МЭСИ, 2000. – 356 с.

¹¹ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – 301 с.

Поряд з електронними бібліотечними системами дедалі більшого поширення в освітній практиці набуває також і ще одна велика група новітніх засобів на основі інформаційних технологій – системи управління навчанням (СУН, англ. Learning Management Systems, LMS). СУН використовуються для розроблення і поширення навчальних матеріалів у навчальному процесі. Складовими систем управління навчанням є індивідуальні завдання, контрольні роботи різних типів, навчальні проекти для роботи у малих групах, різні текстові та мультимедійні посібники. Ці складові інтегруються у навчальні комплекси за допомогою відповідних комунікативних засобів, зокрема, сервісів повідомлень, голосового і відеозв'язку. СУН використовуються на всіх освітніх рівнях, однак на сьогоднішній день найбільшого поширення вони набули у вищій освіті. За даними Українського інституту інформаційних технологій в освіті, близько 100 українських ВНЗ у своїй практиці використовують платформи електронного навчання (у тому числі дистанційного). Ефективність, високий технологічний рівень і надійність сучасних платформ навчання і обміну знаннями сприяють перепрофілюванню й використанню у роботі бізнесструктурами, зокрема фінансовими і страховими установами та провайдерами мобільного зв'язку й Інтернету¹².

Світові лідери у галузі інформаційних технологій приділяють значну увагу розвитку освіти. Зокрема, мова йдеться не про традиційні знижки на продукти і пристрої для навчальних установ, а про самостійні спеціалізовані освітні проекти. Так, Google спільно з одним із найбільших у світі видавництв навчальної літератури Pearson започаткувала роботу над безкоштовною системою управління навчанням Open Class (<http://www.joinopenclass.com/open/view/t1>). Компанія Microsoft створила власну навчальну соціальну мережу SO.CL (<http://www.so.cl/>).

У розвитку доступних високотехнологічних освітніх ресурсів стала нова програмна розробка компанії Apple, яка 19 січня 2012 року представила оновлений програмний пакет iBooks 2, призначений для роботи з електронними книжками. До складу пакета входять спеціальні компоненти для роботи з мультимедійними інтерактивними підручниками (МІП), створення таких підручників та підготовки супутніх матеріалів (роздатковий

¹² В. Валуйський. Статистика використання e-learning платформ в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uiite.kpi.ua/ua/about-dl/regions.html>

матеріал, картки тощо)¹³. Зважаючи на те, що у свій час Apple вдалося здійснити радикальні перетворення на інших ринках (аудіоплеєри, мобільні телефони, планшетні комп'ютери), підстави щодо впровадження мультимедійних інтерактивних підручників є доволі перспективними. У своїй стратегії щодо підручників компанія покладається на принципи відкритої освіти, а саме: доступності підручників та інших освітніх матеріалів, орієнтація на простоту використання програм і порівняно низькі ціни на електронні підручники, можливості безкоштовного їх поширення. Враховуючи це, для вітчизняних установ і закладів освіти буде доцільним детальне вивчення можливості зі створення, поширення і практичного використання МІП в українській освіті.

2.4. Система відкритої освіти

Система відкритої освіти складається із сукупності дидактичних, інформаційних, технічних і організаційних підходів, які реалізують принципи відкритої освіти.

Система відкритої освіти функціонально складається із таких підсистем:

- управління навчальним процесом – створення навчальних планів, розкладів, навчально-методичного забезпечення курсів, контролю знань;
- адміністративно-управлінська – управління ресурсами, колективами, проектами, контактами, ведення баз даних наказів і розпоряджень;
- технічна – офісне і телекомунікаційне обладнання, видавництво, складські приміщення, навчальні і консультаційні аудиторії, мультимедіа-лабораторії тощо;
- кадрова – формування і ведення особистих справ викладачів, співробітників, студентів;
- фінансова – ведення бухгалтерського обліку, супровід проектів і договорів;
- маркетингова – виявлення потреб в освіті, ведення рекламної діяльності, формування баз даних замовлень на підготовку спеціалістів;
- правова – юридичне забезпечення договірної діяльності інституту, ведення нормативних документів і актів;

¹³ Apple: iBooks 2 will 'reinvent textbooks'. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.guardian.co.uk/technology/2012/jan/19/apple-unveils-ibooks-2-textbooks-ipad?newsfeed=true>

- інформаційна – збір, накопичення і систематизація в базі даних інформації про потреби ринку праці, галузі виробничої діяльності та освіти; продуктів і послуг із забезпеченням доступу до інтернет; збір і опрацювання оперативних даних із регіональних навчальних центрів; інформаційне забезпечення проведення навчальних занять і консультацій тощо;

- безпеки – захист інформації, збереження комерційної таємниці, ідентифікація студентів, викладачів і адміністративного складу, відслідковування процесів збереження авторських прав укладачів навчальних матеріалів;

- наукових досліджень – наукова підтримка ефективного функціонування усіх елементів системи відкритої освіти.

- міжнародних відносин – експорт-імпорт освітніх послуг, розвиток партнерських відносин із зарубіжними закладами і установами освіти, організація стажування слухачів тощо.

Необхідно розрізняти і види забезпечення системи відкритої освіти. До них відносять:

- програмне (операційні системи, мережеві системні програми, прикладні інструментальні середовища);

- технічне (комп'ютерне і мережеве обладнання);

- інформаційне (конспекти лекцій, підручники, посібники та інші методичні матеріали на паперових та електронних носіях, довідники, різні бази даних по методичним матеріалам, оперативним даним, кадрам);

- методичне (тести, методики, рекомендації по технології навчання з врахуванням дидактичних і психологічних аспектів);

- організаційне (форми організації навчального процесу, вимоги до навчальних закладів, які використовують відкриту освіту);

- нормативно-правове (норми, правила, документи МОНУ і внутрішні нормативні документи);

- лінгвістичні (набір мовних засобів для спілкування викладачів, студентів і управлінського складу з програмними засобами).

У функціонуючих системах відкритої освіти використовують наступні форми взаємодії студентів, викладачів і адміністрації навчального закладу: традиційну пошту, факс, комп'ютерні технології, відеоконференції, аудіоконференції, інтернет-системи.

2.5. Перспективи розвитку відкритої освіти

Окреслимо перспективні для України напрями впровадження елементів відкритої освіти, ґрунтуючись на аналізі результатів проведених досліджень

В. Бикова¹⁴, Т. Вдовичина і А. Яцишина¹⁵, Л. Виноградової¹⁶ та ін. Елементи відкритої освіти можна активно використовувати у дистанційній освіті та освіті впродовж життя. Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість не тільки розповідати, а й наочно демонструвати, моделювати певну ситуацію, що дасть позитивні результати у короткостроковій перспективі. Електронні публікації сприятимуть доступу до більшої кількості навчальних матеріалів (цифрових форматів підручників, методичних матеріалів для учнів, вчителів, студентів, викладачів, що стають набагато дешевшими і вільними у доступі). Таким чином забезпечується вищий рівень прозорості системи і досягаються більш високі якісні показники.

З урахуванням особливостей поточного етапу соціально-економічного розвитку України та освітньої системи, найбільш перспективними для нашої країни є такі напрями впровадження елементів відкритої освіти:

1. Зважаючи на потреби українського суспільства, системи вищої освіти, складні проблеми соціального і демографічного характеру, елементи відкритої освіти можуть широко використовуватися у дистанційній освіті та освіті впродовж життя. У цьому випадку телекомунікаційні технології, що дають можливість не тільки розповісти, а й показати, змоделювати конкретну ситуацію, здатні принести значні позитивні результати вже у короткотерміновій перспективі.

2. Технології відкритої освіти, а саме технології створення і поширення електронних публікацій можуть відіграти значну роль у подоланні браку якісних навчальних матеріалів. Це – різні підручники і посібники, методичні матеріали для учнів і вчителів, студентів і викладачів у цифрових форматах. Електронні публікації дають змогу зробити такі навчально-методичні матеріали набагато дешевшими і доступнішими, а роботу з ними зручнішою й ефективнішою.

¹⁴ Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К.: Атіка,

2008. – 684 с.

¹⁵ Вдовичин Т.Я., Яцишин А.В. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу / Т.Я. Вдовичин, А.В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. – Вип. 16. – Херсон: ХДУ, 2013. – С. 134-140.

¹⁶ Виноградова Л. А. Инновационные формы и методы изучения курса «Органическая химия» в рамках заочной (открытой) формы образования / Л. А. Виноградова, Н. Е. Драница, Т. И. Ибе // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – №9. – С. 78-79.

3. Технології електронної публікації, обміну цифровим контентом та колективної роботи з ним дають змогу значно поліпшити якість викладання завдяки забезпеченню обміну досвідом та освітніми матеріалами між викладачами. У нас актуальність такої роботи визначається великим академічним навантаженням на викладачів.

4. Елементи відкритої освіти здатні забезпечити високий рівень прозорості системи освіти – що і як викладається і вивчається, які матеріали і методики використовуються, якими є навчальні досягнення студентів і учнів, якою є якість роботи вчителів і викладачів¹⁷.

Для реалізації впровадження елементів відкритої освіти у вітчизняну освітню практику доцільним є застосуванням наступних заходів:

- забезпечення належного фінансування виконання державних програм, що передбачають заходи з інформатизації системи освіти та впровадження новітніх технологій в освітню сферу;

- розроблення теоретичних і практичних засад використання принципів, ідей, технологій і методів відкритої освіти у реформуванні вітчизняної освітньої галузі;

- створення порталу освітніх ресурсів із розміщених підручників, посібників, програм, методичних матеріалів для навчальних закладів освіти;

- розроблення стандартів професійних умінь і навичок для підготовки спеціалістів, що безпосередньо займатимуться впровадженням цифрових технологій у культурну та освітньо-наукову практику; забезпечення необхідного рівня підготовки викладачів і студентів ВНЗ, вчителів і учнів середніх шкіл для активного користування електронними освітніми матеріалами у навчальному процесі;

- використання принципів, методів і технологій відкритої освіти для вирішення завдань розбудови сучасної національної системи освіти дорослих.

Таким чином, відкрита освіта є невід’ємною складовою інформатизації суспільства, формує інформаційний і комунікаційний базис розвитку освіти, створює нові освітні можливості для інтелектуального і професійного розвитку особистості, відображає загальну тенденцію послідовного переходу людства до навчання упродовж усього життя.

¹⁷ Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/721/>

Навчально-дослідні завдання:

1. Скласти аналітичну таблицю появи категорії «відкрита освіта» із зазначенням фундаторів наукових теорій та концепцій.
2. Дослідити специфіку відкритої системи освіти та порівняти її з традиційною.
3. Ознайомитися із сучасними технологіями та інструментами відкритої освіти та використати їх у власному науковому дослідженні.

3. АНДРАГОГІКА ЯК НАУКА: ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА РІВНІ УСВІДОМЛЕННЯ

- 3.1 Історія андрагогіки як окремий вид-потік гуманітарного знання.
- 3.2 Генезис історії андрагогіки (за А. Марон, С. Вершловським, М. Скрипник).
- 3.3 Концепції в історії андрагогіки.
- 3.4 Історична біографістика в андрагогічних розвідках.
- 3.5 Новий історизм в дослідженні історії андрагогіки.
- 3.6 Підходи до визначення поняття «андрагогіка».
- 3.7 Вихідні позиції андрагогіки.
- 3.8 Рівні усвідомлення андрагогіки.
- 3.9 Андрагогічні принципи навчання.
- 3.10 Андрагогічна модель навчання.

3.1 Історія андрагогіки як окремий вид-потік гуманітарного знання. Історія – людська діяльність, без якої не лише історія суспільства, а й самого суспільства не існує. Окремі види людської діяльності мають свою історію, специфіку й закономірності. Історія – це система, в якій взаємодіють потоки людської діяльності⁹⁰. Серед численних видів, аспектів, форм, потоків (термін В. Шпака) людської діяльності виокремлюється й педагогічна. Безперечно, що історія педагогіки філософськи описана, класифікована, синтетично осмислена через відбір, вивчення й аналіз різного роду джерел – письмових, речових, кіно-фото-документів тощо. Однак, гносеологічне ядро історії педагогіки не може репрезентуватися однією історією. Лише в синергії історій педагогік: дошкільного виховання, початкової школи, вищої школи тощо – відкриваються джерела пізнавальної енергії історії педагогіки в цілому. Ідея існування історії педагогіки як синтез різних потоків дозволяє залучити у цю концепцію окремий вид-потік педагогічної діяльності, пов'язаний із освітою дорослих – історію андрагогіки. Остання, перебуваючи в синергетичних відношеннях із іншими історіями педагогік, водночас спрямована й взаємодії із різноманітними видами-потоками соціогуманітарної діяльності: філософською, психологічною, педагогічною, культурологічною, соціологічною. Отож, історія андрагогіки як окремий вид-потік гуманітарного знання вивчає історичний розвиток андрагогічної думки, освітньої практики для дорослих

⁹⁰ Шпак В. Історія як система взаємодії потоків людської діяльності / В. Шпак // Філософська думка. – 2008. - № 1. – С.55 – 65.

та персоналій у їх єдності як узагальнене теоретичне історико-культурне осмислення проблем андрагогіки в суспільстві.

3.2 Генезис історії андрагогіки (за А. Марон, С. Вершловським, М. Скрипник). Виклад історії андрагогіки варто розпочати з періодизації. Дослідник А. Марон⁹¹ визначає такі етапи становлення андрагогіки як науки:

- введення поняття «андрагогіка» (К. Капп, 1833 р.);
- формування науки андрагогіки як напряму педагогіки (40–60–ті рр. ХХ ст.);
- визнання андрагогіки як самостійної науки (70–ті рр. ХХ ст.);
- інституціалізація андрагогічних досліджень (90–ті рр. ХХ ст.);
- суб'єктивізація та одночасно соціокультурна значущість (кінець ХХ ст.);
- посилення прикладної спрямованості і випереджувальних функцій (ХХІ ст.).

С. Вершловський у книзі «Рабочая книга андрагога»⁹² обґрунтовує три етапи:

- перший етап (40–60–ті рр. ХХ ст.) – обґрунтування «дорослості» як соціально-психологічного феномену; формування нової порівняно автономної галузі знань про освіту дорослих людей як вияв процесу диференціації педагогічної теорії, зумовленої соціальними, економічними і психологічними факторами; обґрунтування предмета дослідження і формування специфічних завдань; інституалізація, що виявляється у створенні численних кафедр, науково-дослідницьких інститутів, професійних об'єднань тощо;
- другий етап (60–70–ті рр. ХХ ст.) – осмислення предмета дослідження, завдань і методів; третій етап (80–90–ті рр. ХХ ст.) – реалізація принципу індивідуалізму в освітньому процесі, вивчення мікропроцесів щодо аналізу досягнень дорослих у сфері освіти.

Виважено сприймаємо запропоновані підходи: перший – за соціальну спрямованість і зосередженість на соціокультурній складовій; другий – за врахування масштабних дослідницьких проєктів, які вплинули на розвиток проблематики «освіта і дорослий». Однак їх характеристика все ж поверхнева, адже не враховується синергія, взаємодія з іншими гуманітарними знаннями. Тому будемо ґрунтуватися на цій позиції й у періодизації історії андрагогічних знань пропонуємо розглядати період та

⁹¹ Марон А. Е. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики // Режим доступа: raop.ru/.../Otdelenie_professionalnogo_obrazovaniya.2009.04.15.Spravka.1.doc

⁹² Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2000. – 145 с.

етапи. Перший розуміємо як проміжок часу, обмежений певними датами, подіями тощо, відповідно, другий – як окрема частина цього періоду.

Умовно визначаємо такі періоди становлення та розвитку теорії та практики навчання дорослих: *донауковий та науковий*^{93 94}. У першому періоді вирізняємо два етапи: латентний та номінаційний. Якщо на *латентному етапі* вивчення проблеми навчання дорослого переважає контекстність у розробках ідей неперервності освіти, аналіз різниці в навчанні осіб різного віку (праці І. Г. Песталоці, Ф. Дістервега, Д. Дідро та ін.), то *номінаційний етап* починається з побудови К. Ушинським концепції педагогічної антропології й активно розвивається в 20-30 рр. минулого століття через розробку системи освіти дорослих. Загалом у цей період загострюється інтерес до розвитку людини в професійній діяльності, визначаються особливості навчання через досвід (Дж. Дьюї) та вибудовуються підходи до освіти дорослих (Е. Ліндеман). При цьому категорії андрагогіки не стають предметом спеціальної психолого-педагогічної рефлексії.

Другий період – *науковий* – бере свій початок із ідей гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу). Зароджується і розвивається андрагогічний підхід у Югославії, Німеччині, Польщі, Франції, СРСР. У цьому періоді визначаємо два етапи: *концептоутворюючий та інституційний*. Концептоутворюючий етап репрезентовано в провідних ідеях психологічної теорії дорослості та зрілості (Б. Ананьєв «Людина як предмет пізнання», 1969 р.), однак системності андрагогіка набуває в дослідженні американського вченого М. Ноулза, в його базовому дослідженні «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» (1970 р.)⁹⁵. Інституційний етап, що активно розпочинається з середини 90-тих рр. ХХ ст. характеризується декількома викликами: формуванням кафедр, лабораторій із вивчення теорії і практики навчання дорослих, окремими напрямами розвитку андрагогіки, популяризацією андрагогіки через розвиток прикладних досліджень.

Аналіз періодів дослідження феномену освіти дорослих дозволяє стверджувати, що історія андрагогіки предметно спрямовується на:

- по-перше, історію андрагогічних ідей та історію андрагогічної діяльності;

⁹³ Скрипник М. *Нотатки до нарисів із історії андрагогічних концепцій* / М. Скрипник // *Управління освітою*. – 2008. – №35. – С. 6–9.

⁹⁴ Скрипник М. *Історія андрагогіки: генезис, основні тенденції, біографії вчених у контексті нового історизму* / М. Скрипник // *Імідж сучасного педагога : Науково-практичний освітньо-популярний журнал*. – 2010. – №10. – С. 10–12.

⁹⁵ Ноулз М. Ш. *Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики* / М. Ш.Ноулз. – М., 1980.

- по-друге, історію освіти дорослих, історію андрагогічної думки, історію андрагогічної ментальності;
- по-третє, науково-творчу біографію вченого, який представив концептуальні ідеї андрагогіки.

3.3 Концепції в історії андрагогіки. В історичних дослідженнях завжди постає питання: на яких концептуальних засадах вибудовувати власні розвідки? Екстраполюючи існуючі на сьогодні підходи до вивчення концепції історії філософії^{96 97 98 99}, вважаємо, що концепцій в історії андрагогіки може бути декілька:

- по-перше, буквальні примітки до існуючих теорій навчання й освіти дорослих;
- по-друге, діалектичний підхід, коли кожен наступний науковець синтезує все цінне у попередньому вченні й передає його наступним поколінням;
- по-третє, концепція доповнюваності, коли андрагогічні системи співіснують, доповнюючи та збагачуючи одна одну. Завдяки останньому підходу зрозумілим є існування багатьох учень, концепцій, течій. Сутнісно така позиція виходить із ідеї діалогу як способу представлення різноманітності мисленневих конструктів, їхньої рівноправності. Ця концепція добре відома сьогодні як діалог (М. Бахтіна), поліфонія (багатоголосся) культур. «Чужа культура, - наголошував М. Бахтін, - тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше... один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і зімкнувшись з іншим, чужим смислом; між ними починається діалог, який долає замкненість і односторонність цих смислів, цих культур...»¹⁰⁰. Плідний діалог завжди сприяє примноженню знань. Тобто андрагогіка може розвиватися тільки в процесі невпинного діалогу між різними системами, ученнями, концепціями.

3.4 Історична біографістика в андрагогічних розвідках. Тут варто пригадати слова В. Біблера про філософа як «людину, яка подумки спілкується з філософами (просто людьми) інших епох та культур, як і зі своїми сучасниками і співрозмовниками... Причому це спілкування крізь

⁹⁶ *Новий історизм: елементи філософсько-біографічної прагматики // Філософська думка. – 2008. - № 4. – С. 81 – 100.*

⁹⁷ *Шегута Михайло. Чи потрібна історія філософії? / Михайло Шегута // Філософська думка. – 2008. - № 2. – С.3 – 15.*

⁹⁸ *Шпак В. Історія як система взаємодії потоків людської діяльності / В. Шпак // Філософська думка. – 2008. - № 1. – С.55 – 65.*

⁹⁹ *Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка с травелогах и интертекстах / А. Эткинд. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. — 496 с.*

¹⁰⁰ *Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.*

століття є для філософа смыслом його власного мислення і буття». ¹⁰¹ Ці ж слова можна сказати й про історика теорії та методики навчання дорослих. Зокрема, дослідник історії андрагогіки спілкується з будь-яким іншим носієм певної концепції в одному просторово-часовому вимірі. Завдяки цьому забезпечується сучасність історії андрагогічних концепцій. «Будучи сучасними, - наголошує філософ О. Роузен, - ми водночас пов'язані традицією, а древність виявляється сучасною з огляду на час, який не розділяє, а з'єднує нас» ¹⁰².

В контексті історії андрагогічних знань цікаві міркування щодо значущості особистісного фактора. Тут розділяємо позицію нової історіософської парадигми, яка націлює на те, що суспільство тримається на особистості, на її суверенності та самодіяльності; на особистості, що здатна сягнути загальнолюдськості. Ця позиція відмінна від старої історіософської парадигми, яка націлювала на те, що суспільна організація має силу рятувати особистість. Отож, в історичних розвідках з проблем освіти дорослих здатність репрезентувати свою добу, національні традиції й культуру реалізується мірою конституювання особистості та її духовного внеску. Сьогодні щобільшого значення набуває особистісна репрезентація соціокультурної епохи, принцип плеяди (колективу) доповнюється принципом монади («монадні особистості», як, скажімо Абрахам Маслоу, Карл Роджерс важать значно більше від інституційних організацій, що досліджують проблеми освіти дорослих). У світлі сказаного наповнюється новим змістом історія андрагогічних знань, а саме: дослідження у цій царині має здійснюватися через особистісне начало – рецепцію науково-творчої біографії вченого, який представив концептуальні ідеї андрагогіки ¹⁰³. Історичний процес здійснюється живими людьми, конкретними особами, і в цьому плані він глибоко індивідуальний.

У цьому необхідно відійти від тоталітаризму та неототалітаризму, які привчали передусім або до нехтування особистісним, або до гіпертрофованих, спотворених форм особистісного самоствердження. У вивченні персоналій варто пам'ятати, що історичний матеріал воістину безмежний і факти завжди віднайдуться для обґрунтування будь-якої точки зору. Ось приклад із далекої історії. Наближений до візантійського імператора Юстиніана (VIст.) Прокопій Кесарійський написав дві історичні праці: офіційну *похвальну* історію для свого пана і таємну *правдиву*, яку

¹⁰¹ Библер В. С. *Что есть философия (очередное возвращение к исходному вопросу)* / В. С. Библер // *Вопросы философии*. – 1995. - № 1. – С. 168.

¹⁰² Rosen Stanley. *The Ancients and the Moderns: Rethinking Modernity* / Stanley Rosen. – New Haven. J.: Yale univ. press. 1989. – P. 176.

¹⁰³ Скрипник Марина. Категорія «дорослості» як предмет дослідження в людинознавстві: інтерпретація дорослості в реальності післядипломної педагогічної освіти / Марина Скрипник // *Управління освітою*. – Число 16 (220), серпень. – 2009. – С. 11 – 18.

боявся показувати навіть близьким знайомим. Це спадає на думку, коли занурюєшся в історичний матеріал імперських часів. Звернення до історії педагогіки найближчого імперського часу (советського) змушує констатувати, що, на жаль, домінує офіційна похвальна історія. Та ж офіційна похвальна історія розкриває поки що лише білі сторінки у науковій творчості вчених. Прикладом може бути репрезентація здобутків російського психолога, засновника Ленінградської школи психологів Бориса Герасимовича Ананьєва. Так, дійсно, Ананьєвим розроблена концепція людинознавства, де поєднано досягнення багатьох наук. Але вчинкові дії його самого дещо суперечливі: вийшовши зі школи В. Бехтерева в період 1930 – 1950 рр., коли офіційна психологія не приймала рефлексологію Бехтерева, Ананьєв дистанціювався від рефлексології, неодноразово підкреслював, що не є учнем Бехтерева й навіть використовував термін «бехтерєвщина». Аналогічний переворот Ананьєв здійснив і по відношенню до психології: від повного заперечення психології як науки до утвердження її як центральної науки у рамках людинознавства.

Ні в жодному разі не виступаємо в ролі звинувачувача. Але в дослідженні науково-творчої біографії вченого, який представляє концептуальні ідеї андрагогіки, доречно було б керуватися основними ідеями науково-теоретичного напрямку – *нового історизму*, з точки зору якого текст і життя нерозривно пов'язані між собою.

3.5 Новий історизм в дослідженні історії андрагогіки. *Новий історизм* як науково-теоретичний напрямок виник у 80-ті рр. минулого століття в Сполучених Штатах Америки¹⁰⁴. Одним із фундаторів є американський літературознавець Стівен Грінблат, за редакцією якого у Каліфорнійському університеті видають книжкову серію «Новий історизм: дослідження з культурної поетики». На пострадянському просторі найвідомішим представником нового історизму є петербуржець Олександр Еткінд, який на поточний момент є професором славістики у Кембріджському університеті (Великобританії). Еткінд дає таку дефініцію новому історизму: «...це історія не подій, а людей та текстів в їх відношенні один до одного. Його методологія сполучає три компоненти: інтертекстуальний аналіз, який розмикає межі тексту, пов'язуючи його з багатоманітністю інших текстів, його попередників та наступників; дискурсивний аналіз, який розмикає межі жанру, реконструюючи минули як єдиний, багато струмковий потік текстів різної природи; нарешті, біографічний аналіз, який розмикає межі життя, пов'язуючи його з дискурсами та текстами, серед яких воно проходить і які воно продукує»¹⁰⁵.

¹⁰⁴ *Новий історизм: елементи філософсько-біографічної прагматики* // *Філософська думка*. – 2008. - № 4. – С. 81 – 100.

¹⁰⁵ *Эткінд А. Толкование путешествий. Россия и Америка с травелогах и интертекстах* / А. Эткінд. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. — С. 416.

Отож цей підхід «легалізує прямі зіставлення між ідеями автора та його життям, між теоріями доби та її практиками»¹⁰⁶. Такий підхід перетворює історичну біографістику на дуже важливе заняття, яке має стосунок як до життя, так і до текстів. У новому історизмі динаміка дослідження передбачає рух у двох напрямках: *дотекстовий вектор*, який веде від життєвих обставин до власне текстів, та *відтекстовий вектор*, що передбачає рух від центру до периферії, тобто від текстів до життя. Життєві факти дослідника відображені у текстах, написання та читання яких, у свою чергу, виявляється у нових фактах життя¹⁰⁷.

Якщо від середини ХХ ст. у середовищі західних інтелектуалів «значення біографії та психології автора (а також героя або читача) стало модним радше заперечувати, ніж підкреслювати»¹⁰⁸, то після проголошеної Р. Бартом та М. Фуко «смерті автора» надзвичайного поширення набула ідея «історії без дійових осіб». Намагання сягнути повного розчинення індивідуалістичних концептів автора та читача у понятті колективного дискурсу стало однією із визначальних рис такої впливової течії західної думки минулого сторіччя, як структуралізм. Отже, «за доби панування великих парадигм біографія була зведена до маргінального сюжету: для відкриття законів суспільного розвитку потрібно були масові або так чи так усереднені факти»¹⁰⁹. Проте час показав, що ідея про «смерть автора» сама є смертною. Новий історизм розглядає будь-який текст як такий, що завжди містить у собі подвійну алегорію, тобто відображає не тільки предмет дослідження, але й інтенції (усвідомлені або приховані) його творця, тобто автора.

Тому й не дивним видаються те, що нові історики беруться розглядати найрізноманітніші текстуально-життєві констеляції, серед яких, *наприклад*: перехід Фрейда від аналізу власних сновидінь в його першій епохальній праці («Тлумачення сновидінь») до аналізу «сновидінь людськості» у пізній період його творчості – як прояв страху «відкритості», що виник у фундатора психоаналізу внаслідок численних зрад з боку його перших учнів; глибоке захоплення інтелектуальною біографією Спінози, що мало місце у Л. Виготського в юнацькі роки, - як імпульс до конструювання майбутнім видатним радянським мислителем та психологом власної концепції.

Враховуючи ці застереження, можна сподіватися, що в майбутньому адепти нового історизму приділять увагу текстам і персоналії Ананьєва,

¹⁰⁶ Эткінд А. Толкование путешествий. Россия и Америка с травелогах и интертекстах / А. Эткінд. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. — С. 423.

¹⁰⁷ Новий історизм: елементи філософсько-біографічної прагматики // Філософська думка. – 2008. - № 4. – С. 87.

¹⁰⁸ Там само.

¹⁰⁹ Там само.

поєднавши їх, скажімо, через концепцію вивчення цілісного онтогенетичного ряду і життєвого шляху особистості – як переживання ним учинених зрад й імпульс до конструювання власної професійної та особистісної ідентичності. Аби такий підхід застосовувався в гуманітаристиці, то це дозволяло б не лише створювати цілісний образ видатної людини, а й також біографії виконували виховну функцію для багатьох поколінь.

4 Підходи до визначення поняття «андрагогіка». Історичний аналіз доводить, що предмет вивчення андрагогіки (від грец. aner, andros — дорослий чоловік, зрілий чоловік+ ago — веду) сфокусований у декількох контекстах: по-перше, наука про навчання дорослих, обґрунтовує діяльність дорослого учня в процесі навчання; по-друге, розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Окрім поняття андрагогіка у спеціальній літературі використовуються поняття «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо.

У науковому педагогічному співтоваристві дотепер немає єдності у визначенні поняття. Вирізняємо декілька підходів до визначення андрагогіка¹¹⁰. *Перший підхід* базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. Захисники цієї позиції вважають, що навчання і освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології, економіки тощо). *Другий підхід* (американських дослідників) вбачає в андрагогіці прагматичне і практичне значення, рецепти поведінки дорослого учня і викладача під час навчання. *Третій підхід* трактує андрагогіку як досить незалежну наукову дисципліну. Ця концепція одержала широку підтримку в Центральній і Східній Європі. Прихильники *четвертого підходу* розглядають андрагогіку не просто окремо від педагогіки, а, як і педагогіку, складовою інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя.

3.7 Вихідні позиції андрагогіки: 1) суб'єкту навчання належить провідна роль у процесі свого навчання; 2) дорослий прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління й усвідомлює себе таким; 3) дорослий має життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання для себе і для колег; 4) дорослий навчається для розв'язання важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; 5) дорослий розраховує на безумовне застосування в процесі навчання умінь, навичок, знань і набутих якостей; 6) навчальна діяльність дорослого детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або допомагають процесу навчання; 7) процес навчання дорослого організований

¹¹⁰ *Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.*

як спільна діяльність суб'єктів навчання на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання, коригування.

3.8 Рівні усвідомлення андрагогіки як науки (за С. Вершловським):

- опис андрагогічної дійсності на основі аналізу практики та даних суміжних наук; розроблення основи і внутрішньої структури організації освіти за «законами» андрагогіки (принципи навчання, система категорій);
- переведення андрагогічних знань на мову навчального предмета і відповідних технологій;
- характеристика андрагога як представника особливої професійної групи ¹¹¹.

3.9 Андрагогічні принципи навчання – загальні принципи організації процесу навчання дорослих, зокрема:

- пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність є основним видом навчальної роботи дорослих);
- принцип спільної діяльності всіх суб'єктів навчання з планування, реалізації та оцінювання процесу навчання;
- принцип опори на досвід (побутовий, соціальний, професійний) дорослого як джерело навчання як для самого суб'єкта навчання, так і для його колег;
- індивідуалізація навчання (створення індивідуальної програми навчання, зорієнтованої на конкретні освітні потреби і цілі навчання, з врахуванням досвіду, рівня підготовки, психофізіологічні, когнітивні здібності суб'єкта навчання);
- системність навчання (дотримання цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання);
- контекстність навчання (термін А. Вербицького) (врахування як конкретних, життєво важливих для суб'єктів навчання цілей, так і професійної, соціальної, побутової діяльності суб'єкта навчання в його просторових, часових, професійних, побутових умовах);
- принцип актуалізації результатів навчання (обов'язкове використання суб'єктом навчання на практиці набутих знань, умінь, навичок);
- принцип елективності навчання (надання тому, кого навчають, відносної свободи вибору цілей, змісту, форм, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів);
- принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри засвоєння навчального матеріалу та визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливо досягнути поставленої мети навчання; процес навчання будується з метою

¹¹¹ *Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз / под ред. С.Г.Вершловского. – СПб., 1998.*

формування у суб'єктів навчання нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення конкретної мети навчання);

- принцип усвідомленості навчання (усвідомлення, осмислення суб'єктом навчання всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання).

3.10. Андрагогічна модель навчання – організація діяльності суб'єктів навчання, при якій:

а) той, хто навчається, через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне і психологічне становище, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно навчатися, орієнтація на швидке використання отриманих у процесі навчання знань, умінь і навичок) відіграє провідну роль в організації процесу свого навчання; визначає: мету, зміст, форми і методи, засоби і джерела навчання;

б) той, хто навчає, виступає в ролі консультанта, експерта з технології навчання, надає допомогу в організації процесу навчання тому, хто навчається.

Короткий огляд поставленої проблеми дозволяє зробити такі висновки:

- по-перше, історію андрагогіки варто досліджувати як окремий вид-потік гуманітарного знання, що вивчає історичний розвиток андрагогічної думки, освітньої практики для дорослих та персоналій у їх єдності, узагальнює теоретичне історико-культурне осмислення проблем андрагогіки в суспільстві;

- по-друге, умовно визначаємо два періоди становлення та розвитку теорії та практики навчання дорослих:

– *донауковий*, якому властиво розвиток ідей неперервності освіти, аналіз різниці в навчанні осіб різного віку (І. Г. Песталоці, Ф. Дістервег, Д. Дідро та ін.), вибудовується концепція педагогічної антропології К. Ушинським, визначаються особливості навчання через досвід (Дж. Дьюї) та визначаються підходи до освіти дорослих (Е. Ліндеман);

– *науковий*, початок якого – в ідеях гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, С. Хаул), але системності андрагогіка набуває в дослідженні американського вченого М. Ноулза, в його базовому дослідженні *«Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики»* (1970 р.);

- по-третє, історія андрагогіки предметно спрямовується на: історію андрагогічних ідей та історію андрагогічної діяльності; історію освіти дорослих, історію андрагогічної думки, історію андрагогічної ментальності; науково-творчу біографію вченого, який представив концептуальні ідеї андрагогіки;

- по-четверте, концептуальними засадами в історії андрагогіки можуть бути: буквальні примітки до існуючих теорій навчання й освіти дорослих; діалектичний підхід, коли кожен наступний науковець синтезує

все цінне у попередньому вченні й передає його наступним поколінням; концепція доповнюваності, коли андрагогічні системи співіснують, доповнюючи та збагачуючи одна одну;

- по-п'яте, в контексті нової історіософської парадигми в історичних розвідках з проблем освіти дорослих здатність репрезентувати свою добу, національні традиції й культуру реалізується мірою конституювання особистості та її духовного внеску. На засадах *нового історизму*, прикметною рисою якого є нерозривність тексту і життя автора, варто аналізувати науково-творчу біографію вчених освіти дорослих;
- по-шосте, тепер існує декілька підходів до визначення андрагогіка (спростування всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою; розуміння андрагогіки в прагматичному і практичному значенні; трактування андрагогіки як досить незалежної наукової дисципліни; дослідження андрагогіки (як і педагогіки загалом) складовою інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя);
- по-сьоме, андрагогіка як наука ґрунтується на власних принципах та доводить значущість через різні рівні усвідомлення.

Навчально-дослідні завдання

1. Студіуйте літературу з теми «Історична біографістика в андрагогічних розвідках». Оформіть у вигляді реферативного огляду.
2. Підберіть необхідні матеріали для розкриття теми «Концепції в історії андрагогіки». Оформіть у вигляді статті до збірника наукових праць.
3. Розробіть план підготовки та проведення науково-теоретичної конференції за темою «Андрагогіка як наука: історичні витoki та рівні усвідомлення».
4. За запропонованим алгоритмом віднайдіть інформацію та виробіть спільну позицію щодо проблеми: андрагогіка в системі педагогічних наук. Алгоритм пошуку інформації: 1) визначте ключові слова пошуку; 2) обґрунтуйте історію досліджуваного питання; 3) визначте провідних дослідників із проблеми і вкажіть їх основні позиції; 4) за допомогою таблиці порівняйте вашу точку зору на проблему із поглядами провідних учених.

4. ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ПРЕДМЕТ І ПРОБЛЕМИ

- 4.1 Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізаціі.
- 4.2 Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату в тезаурусах.
- 4.3 Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті.

4.1. Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізаціі

Ознайомлення з терміном *postgraduate* у Тезаурусі ЮНЕСКО (Тезаурус)¹¹², Тезаурусі для систем освіти в Європі 2009 (ТЕЗЕ)¹¹³ та Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО-2011)¹¹⁴ засвідчує, що освіта на *післядипломному* рівні стосується осіб на різних континентах, які здобули перший ступінь. Порівняння систем освіти за допомогою транснаціональної концептуалізації категоріального апарату з урахуванням суттєвих рис компаративізму глобалізаціі сприяє баченню вітчизняних переваг і перешкод у її функціонуванні й розвитку. Точкою відліку для тлумачення *освіти* є чинна МСКО-2011: «процеси, якими суспільства цілеспрямовано передають поколінням нагромаджену інформацію, знання, розуміння, ставлення, цінності, вміння, компетенції та різновиди поведінки. Вона передбачає таке спілкування, що спонукає до учіння»¹¹⁵.

Проблемою теорії *освіти* є методологічно різне тлумачення її предмета за однаковим, транснаціональним, визначенням її об'єкта в МСКО-2011. В Україні предмет студій освіти й навчання розглядається здебільшого в дидактиці, виховання разом з дидактикою - у педагогіці, а розвиток – у психології. За транснаціонального визначення об'єкта теорії *освіти* можуть бути предметом *навчання й виховання*, як і окремі аспекти *розвитку* (наприклад щодо когнітивних чинників у формуванні знань і розуміння, афективного впливу на виникнення ставлень і цінностей, бігевіористичного й етнопсихологічного трактування різновидів поведінки, комунікативної компетенції для спілкування тощо). Однак з'ясування предмета теорії освіти вимагає залучення, з одного боку, положень *філософії освіти*, а з іншого – більш практично спрямованої та не завжди визнаної *освітньої теорії*.

¹¹² Тезаурус ЮНЕСКО. - Режим доступу : <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.

¹¹³ TESE - The thesaurus for education systems in Europe - 2009 edition. - Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php.

¹¹⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.

¹¹⁵ Там же, с. 79.

Розгляд освіти як об'єкта теорії у просторовому вимірі передбачає розрізнення *національної* та *міжнародної*, а їх зіставлення – виокремлення *порівняльної освіти*.

У Міжнародній енциклопедії освіти стверджується: «порівняльна освіта є методологічно іншою галуззю студій освіти»¹¹⁶. Марк Мейсон, професор Університету Гонконгу та редактор Серії студій з порівняльної освіти Центру досліджень освітньої компаративістики, уточнює: «порівняльна освіта за змістом є менш несхожою галуззю, але в методологічному вимірі це підгрупа ширшої сфери освітніх студій»¹¹⁷. Водночас інколи вважається, що *міжнародна освіта* є прикладною стосовно порівняльної¹¹⁸ та відрізняється більшою описовістю¹¹⁹. Натомість Джеймс Кеймбрідж, доктор філософії, незалежний консультант із міжнародної освіти, зовнішній член Центру міжнародних і порівняльних студій Брістольського університету, характеризує онтологію галузі міжнародної освіти через сингулярний, регіональний та родовий типи педагогізованого знання. Перші два відповідно синтезують інтродукцію та проєкцію, а третій виокремлює в освіті набуття вмінь і компетентностей¹²⁰.

У *теорії порівняльної освіти* розрізняються науковий (теоретичний), прагматичний і нормативний аспекти. У першому вимірі формулюються узагальнені твердження про системи освіти в економічному, політичному, соціальному й культурному контекстах. Другий асоціюється з учінням¹²¹, заради якого поліпшується освітня політика й практика. Нормативний аспект часто зорієнтований на міжнародне порозуміння й мир¹²². Предмет теорії (загальні закономірності виникнення, розвитку й функціонування порівняльної освіти, а також система її основних понять) має своєрідну концептуальну структуру й внутрішню інтегрованість, а також передбачає спільність методології.

¹¹⁶ International Encyclopedia of Education [editors-in-chief: Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw]. - Vol. 1. - Oxford, UK : Elsevier, 2010. - P. 259.

¹¹⁷ Mason M. Series Editor's Foreword / M. Mason // Inequality of Education. Comparative and International Perspectives [Edited by Donald B. Holsinger & W. James Jacob]. - Hong Kong : The University of Hong Kong Comparative Education Research Centre, Springer, 2008. - P. xxiii.

¹¹⁸ Ferrer Juliá F. La educación comparada actual / Ferrán Ferrer Juliá. - Barcelona: Editorial Ariel, 2002. - 221 p.

¹¹⁹ Epstein E. H. Comparative and International Education: Overview and Historical Development / Erwin H. Epstein // The International Encyclopedia of Education [edited by Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite]. - Oxford: Pergamon Press, 1994. - P. 918 - 923.

¹²⁰ Cambridge J. International education research and the sociology of knowledge / James Cambridge // Journal of Research in International Education. - 2012. - Vol. 11. - No. 3. - P. 230 - 244.

¹²¹ Rychen D. S. Developing Key Competencies in Education. Some Lessons from International and National Experience / D. S. Rychen and A. Tiana. - Paris, Geneva : UNESCO-IBE, 2004. - 80 p. (Studies in Comparative Education series).

¹²² Arnove R. F. Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local // Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local [ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz]. - Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2013. - P. 1 - 25.

До ключових функцій *теорії порівняльної післядипломної освіти* належать *онтологічна* (з'ясовує природу, становлення, існування, принципи національної та міжнародної едукції після першого ступеня), *гносеологічна* (розробляє наукові концепції, поняття й категорії для кращого пізнання), *евристична* (відкриває щось знаменне, докорінно відмінне від попереднього у галузі освітньої компаративістики), *прогностична* (завбачує зміни у післядипломній практиці, визначає тенденції розвитку), *методологічна* (створює понятійно-категоріальний апарат способів дослідження її підсистем), *ідеологічна* (систематизує ідеї, впливаючи на свідомість суб'єктів постдипломних кваліфікацій), *організаційно-прикладна* (для реформування післядипломної практики) та інші. Зміна функцій в умовах глобалізації знаходить відображення в новому баченні предмета теорії порівняльної післядипломної освіти.

Планетарний рух до економіки й суспільства знань переконливо засвідчує вплив глобалізації¹²³, не зважаючи на некролог про неї, сформульований Дж. Розенбергом у 2002 – 2005 рр.¹²⁴ За останні 25 – 35 років прискорюються темпи постіндустріалізації та реструктуризації капіталізму, привертаючи увагу до постмодернізму в суспільній рефлексії та дискурсі. Трансформування академічної та науково-педагогічної праці в умовах глобалізації стає предметом міждисциплінарного аналізу, насамперед, у соціології, психології та теорії постдипломної освіти. Все більший інтерес викликають проблеми теорії дослідження й викладання в професійній діяльності суб'єктів постдипломних кваліфікацій.

Поряд із збільшенням об'ємів торгівлі, універсальним засобом глобалізації стає пожвавлене перетинання національних кордонів капіталом,

¹²³ Так, в огляді 421 журналу за 2013 р., що опублікований у *Comparative Education Review* за 2014 р. (Vol. 58, No. S3, p. S1-S165), понад 70 статей присвячено впливу глобалізації на порівняльну й міжнародну освіту. Безпосередній інтерес для теорії порівняльної післядипломної освіти становлять такі публікації: Anh D. Global Learning through the Lens of Vygotskian Sociocultural Theory / D. Anh, K. Thi, and S. Marginson. // *Critical Studies in Education*. - 2013. - № 54 (2). - P. 143–59; Doyle S. Review of Doctoral Education in International Context: Connecting Local, Regional and Global Perspectives / S. Doyle // *Higher Education Research and Development* - 2013. - # 32 (2). - P. 332–333; Furlong J. Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England / J. Furlong // *Educational Forum*. -2013. - #77 (1). - P. 28–50; Howe E. R. Alternatives to a Masters' Degree as the New Gold Standard in Teaching: A Narrative Inquiry of Global Citizenship Teacher Education in Japan and Canada / E. R. Howe // *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. - 2013. # 39 (1). - P. 60–73; Lovett C. M. The Global Contexts of Higher Education / C. M. Lovett // *Change*. - 2013. - # 45 (1). - P. 73–78; Ng P. T. The Global War for Talent: Responses and Challenges in the Singapore Higher Education System / P. T. Ng // *Journal of Higher Education Policy and Management*. - 2013. - # 35 (3). - P. 280–292; Sawir E. Internationalisation of Higher Education Curriculum: The Contribution of International Students / E. Sawir // *Globalisation, Societies and Education*. 2013. - # 11 (3). - P. 359–378; Trahar Sh. Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives / Sh. Trahar // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. - 2013. - # 43 (1). - P. 146–148 та інші.

¹²⁴ Rosenberg J. Globalization Theory: A Post Mortem / J. Rosenberg // *International Politics*. - 2005/ - # 42. - P. 2 – 74. Див. також український переклад: <http://commons.com.ua/?p=17247>.

робочою силою, використання нових засобів комунікації та транспортування. Це спричиняє експансію багатонаціональних компаній, активну регіональну й планетарну інтеграцію, культурну глокалізацію¹²⁵, нагальну потребу в транснаціональному управлінні міжнародною спільнотою. Водночас державні територіальність і суверенітет все менше визначають просторові межі суспільних змін у світі. Так, уявлення про глобалізацію має своїм предметом «складний, багатоаспектний, різноспрямований процес» із «множинністю змістів»¹²⁶. Її суттєвими ознаками є «просторово-часова дистанційованість»¹²⁷, «возрастающая взаимопривязанность мира»¹²⁸ тощо. На початок нового тисячоліття людство прагне масово продукувати знання, а бачення суспільства знань передбачає «створення можливості для людей та інформації розвиватися без обмежень і відкривати перспективи масового виробництва та масового використання всіх видів знань усім суспільством»¹²⁹.

Перехід від компаратизму розвитку, панівного методологічного підходу після Другої світової війни, до *компаративізму глобалізації*¹³⁰ знаменує закономірну необхідність нової методології. Характерним у ній стає вибір методів з метою:

- співвіднести сукупний вплив глобалізації з дією інших транснаціональних процесів у освіті, зокрема глокалізації;
- ототожнити загальне й специфічне в явищах, процесах і станах у контексті глокалізації;
- порівняти зростання ролі науки та інноваційних технологій;
- звірити техніки менеджменту й надання науково-освітніх послуг за ринкових умов;

¹²⁵ М. Спарк визначає глокалізацію як «синалагматичні просторово-часові процеси, через які глобалізація формує та стає сформованою локальними особливостями» [Sparke M. *Introducing Globalization - Ties, Tensions, and Uneven Integration* / Matthew Sparke. - Malden, MA, USA : Wiley-Blackwell, 2013. - P. 443].

¹²⁶ Дорошкевич А. С. Глобалізація у світлі філософської рефлексії / А. С. Дорошкевич // Людина і соціум у глобалізованому світі: монографія / О.К. Чаплигін, Н.С. Корабльова, А.С. Дорошкевич та інші / за ред. проф. Чаплигіна О.К. - Х.: ХНАДУ, 2012. - С. 12.

¹²⁷ Giddens A. *The Consequences of Modernity* / A. Giddens. - Stanford, CA: Stanford University Press, 1990. - P. 64.

¹²⁸ Чешков М. А. Глобалистика как новое научное направление // *Науковедение*. - 2001. - № 1. - С. 123.

¹²⁹ *Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies* [Department of Economic and Social Affairs. Division for Public Administration and Development Management]. - New York : United Nations, 2005. - P. 141.

¹³⁰ Cusso R. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics / R.Cusso, S. D'Amico // *Comparative Education*. - 2005. - Vol. 41. - Is. 2. - P. 199 - 216, а також Б. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова, І. Зарубінська та ін.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. - К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. - с. 6 - 49; Arnove R. F. Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local // *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* [ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz]. - Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2013. - P. 1 - 25; Dale R. Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education / R. Dale. // *Comparative Education*. - 2005. - Vol. 41. - # 2. - P. 117 - 149 та ін.

- з'ясувати соціальну складність освітніх наслідків;
- визначити множинність вимірів участі кожного у створенні знань тощо.

Л. П. Пуховська узагальнює: «... розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів»¹³¹. Це зумовлює вимогу усунути суперечливість і необґрунтований розлад концептуально-понятійного апарату, що більш характерно для соціально-гуманітарних наук, за допомогою *транснаціональної зіставності*. Вона є засобом пошуку в порівняльній післядипломній та міжнародній освіті доцільного для впровадження в національну практику. *Транснаціональна зіставність* розуміється як режим загального управління, що передбачає врахування методологічних вимірів глобального «руху політики» для традиційного поширення й критичного втручання в освіту зі збереженням переваг локальної самобутності¹³². Зіставність, на відміну від повністю визначених умов порівнюваності, ставить поруч частково співвимірні елементи освітньої постдипломної політики на різних ієрархічних рівнях прийняття рішень для висновків щодо переваг і недоліків конкуруючих плюралістичних презентацій управління в глобалізаційному контексті, чутливому до соціо-просторового, історичного й рівневого вимірів. Транснаціональна зіставність утілює інтернаціональне осмислення за компаративізму глобалізації - панівного методологічного підходу сьогодення.

Зіставлення національної теорії післядипломної освіти із зарубіжними є першим кроком у виборі номотетичного (або ідіографічного) підходу з етичної (або емічної) позиції щодо ідеологічної локалізації порівняльної теорії за прихильності до переконань В. Віндельбанда¹³³ та К. Пайка¹³⁴. Якщо

¹³¹ Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 105.

¹³² Див.: Dale R. Towards a Critical Grammar of Education Policy Transfer / R. Dale, S. Robertson. // World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education [ed. by G. Steiner-Khamsi and F. Waldow]. - New York : Routledge, 2012. – P. 21 – 40; Nóvoa A. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? / A. Nóvoa, T. Yariv-Mashal // Comparative Education. – 2003. - Vol. 39. - # 4. – P. 423 – 438; The Trans/National Study of Culture A Translational Perspective [ed. by Doris Bachmann-Medick] (Series: Concepts for the Study of Culture. - Berlin/Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2014. – 271 с.; Штомпель Г. Зіставність освітньої постдипломної політики як режим управління / Г. Штомпель // Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: матер. Міжн. наук.-практ. конф. (25 – 26 квітня 2014 р.). – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. - С. 210 – 216.

¹³³ Віндельбанд В. Избранное: Дух и история. - М.: Юрист, 1995. - 687 с.; Віндельбанд В. От Канта до Ницше: История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками [пер. с нем. А. И. Введенского]; М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. - 496 с.

¹³⁴ Pike K. L. Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior / K. L. Pike. - The Hague ; Paris : Mouton, 1971. – 762 p.

визнати, що творці теорії освіти роблять загальні висновки в універсальних термінах як сторонні спостерігачі, то вони посідають етичну позицію. Це асоціюється з бігевіористичною психологією. Усупереч цьому *педагогія* обирає емічну позицію та ідіографічний підхід, базуючись на діях особи з автохтонною національною ідентичністю, інтегрованою у динаміку глокалізованого культурного простору. Така педагогія¹³⁵ збігається з персоналізованою психологією, де класикою вважаються «Маленька книжка про велику пам'ять» О. Р. Лурія, «Розвиток психіки дитини. Щоденник матері» Н. О. Менчинської та ін. Студії освіти *суб'єктів постдипломних кваліфікацій*¹³⁶ в педагогіці як науці та мистецтві зумовлюють певну комплементарність і взаємопов'язаність контрастних методологічних засад. Це втілюється в тлумаченнях об'єкта, суб'єкта й предмета післядипломних студій.

Бачення предмета теорії пов'язано з онтологією об'єкта, зокрема національної та міжнародної едукації після набуття кваліфікацій бакалавра. Виникнення післядипломної освіти, як правило, документується дванадцятим століттям, коли в Європі поширюється присвоєння ступенів з теології, права, гуманітарних наук, однак у Константинополі та Римі це стає інновацією під час правління імператора Юстиніана (1.08.527 – 14.11.565). В епоху капіталізму, з другої половини XIX ст., освітня та дослідницька діяльність суб'єктів постдипломних кваліфікацій набуває рис, що виокремлює її як академічну професію. За останні 25 – 35 років прискорюються темпи постіндустріалізації та реструктуризації капіталізму, а практика післядипломної підготовки стає об'єктом міждисциплінарного аналізу за *компаративізму глобалізації*.

Рух до інформаційного суспільства об'єктивно підвищує роль *працівників знань* (термін П. Ф. Друкера), що зумовлює пріоритетність такої їх категорії як *суб'єкт постдипломних кваліфікацій*. Ним уважається діяч або особа, кваліфікації якої підвищуються після одержання першого ступеня (сьомий – восьмий рівні МСКО-2011, Європейської рамки кваліфікацій для учіння впродовж життя 2008 р., Національної рамки кваліфікацій 2011 р. або за третім циклом Рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти 2005 р.)¹³⁷. Посади з вимогами таких транснаціональних кваліфікацій

¹³⁵ Наприклад, стаття Лінди Евенс (L. Evans) *Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development* // Professional Development Today. – 2013. - 15 (3). – Р. 24 – 30 або окремі праці А. С. Макаренка.

¹³⁶ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.

¹³⁷ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60; Штомпель Г. О.

обіймають, як правило, фахівці з магістерською і докторською освітою, що належать до другої групи професійних трудових занять за Міжнародною стандартною класифікацією трудових занять 2008 р. (ISCO-08) і можуть кар'єрно просуватися до посад керівників (перша група професійних трудових занять). Фахівці поділяються на спеціалістів з науки та техніки, охорони здоров'я, освіти, бізнесу та адміністрування, інформаційно-комунікативних технологій, а також правової, соціальної та культурної галузей, що не збігається з чинним українським Класифікатором професій, побудованим за ISCO-88.

Суб'єкти постдипломних кваліфікацій є працівниками знань найвищої кваліфікації, що, за Т. Дейвенпортом, мають «високі рівні експертизи, освіти або досвіду, а первинна мета їхньої роботи передбачає створення, поширення або застосування знання»¹³⁸. Поліпшення підготовки суб'єктів постдипломних кваліфікацій впливає на конкурентоспроможність індивіда й країни в русі до інформаційного суспільства. Семантика концепту *суб'єкти постдипломних кваліфікацій* перетинається зі значенням терміну 20 Тезаурусу *postgraduates* (післядипломники). В кінцевому рахунку застосування транснаціональних концептів визначає місце порівняльної післядипломної освіти¹³⁹ в їх розробленні та її роль у підтримці державної політики врахування транснаціональних освітніх процесів за глобалізації.

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

¹³⁸ Davenport Th. H. Thinking for a Living: How to Get Better Performances and Results from Knowledge Workers / Thomas H. Davenport. – The U.S.A. : Harvard Business Review Press, 2005. – P. 10 – 11.

¹³⁹ Anangisye W. A. L. Comparative Education at universities in Tanzania and in South Africa and the expectations and motivations of students / W. A. L. Anangisye, R. F. Maarman, C. C. Wolhuter // SA-eDUC JOURNAL. – 2009. – Vol. 6. Number 1. - P. 49 – 61; Comparative education. Windows on practice guide. B. Ed. (Hons) Elementary. 2012. – Islamabad, Pakistan : Higher Education Commission, 2012. – 125 p.; Crossley M. Comparative and International Research in Education. Globalization, context and difference. / M. Crossley, K. Watson. – London and New York : RoutledgePalmer, 2003. – 192 p.; Fairbrother G. P. Comparison to what end? Maximizing the potential of comparative education research / G. P. Fairbrother // Comparative Education. – 2005. – Vol. 41. # 1 (February). – P. 5 – 24.; Duze Ch. O. An Analysis of Problems Encountered by Post-graduate Students in Nigerian Universities / Ch. O. Duze // Journal of Social Sciences. – 2010. – # 22 (2). - P. 129 - 137; International PhD Program In Educational Leadership and Policy Comparative Education. The Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University in collaboration with the Institute of International Education, Stockholm University. – Beijing, Stockholm : the Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University; the Institute of International Education, Stockholm University, 2013. – 6 p.; Jones Ph. W. Comparative and International Education. A Personal Account / Ph. W. Jones // Change: Transformations in Education. – 2002. – Vol. 5.1 (May). – P. 90 - 105; Musa C. N. Comparative Studies in Higher Education Systems. Course Guide / C. N. Musa, N. A. Nwagwu. – Lagos, Nigeria : National Open University of Nigeria, 2011. – 158 p.; Silova I. The Changing Frontiers of Comparative Education: A Forty-Year Retrospective on 'European Education' / I. Silova. – European Education. – 2009. – Vol. 41. – # 1 (Spring). – P. 17–31; Stompel G. A. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stompel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С. 12 – 16; Systems of Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. UNESCO Forum Research Report; ed. by V. Lynn Meek; Ulrich Teichler and Mary-Louise Kearney. – Kassel, Germany : INCHER publishing, Kassel University, 2009. – 242 p.; Vahedian-Azimi A. Professors' view on the appropriate postgraduate degree in nursing education: A comparative study in two different sociocultural societies and literature review / A. Vahedian-Azimi, A. Ebadi, S.

Предметом теорії порівняльної післядипломної освіти є результати й спосіб зіставлення національних об'єктів освітньої та дослідницької практики суб'єктів постдипломних кваліфікацій для транснаціональної концептуалізації з окресленням самобутності, встановленої за ідіографічного підходу з емічної позиції. За глобалізації зіставність національної освітньої та наукової постдипломної політики виступає режимом державного управління¹⁴⁰. Порівняльна післядипломна освіта як теорія зумовлює номотетичний підхід з етичної позиції, вимагаючи її конструювання як галузі дидактики або педагогіки в контексті *наук освіти*.

Предметом студій є зіставлення і порівняльний аналіз національної та міжнародної освіти після присвоєння ступеня бакалавра з позиції стороннього спостерігача¹⁴¹. Концептуалізація порівняльної післядипломної освіти як педагогії потребує внутрішнього способу бачення глокалізованої практики суб'єктом дослідження, коли предмет визначається з емічної позиції.

4.2. Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату в тезаурусах

В умовах посилення міжнаціональних процесів, коли в теорії суперечливо осмислюються освітні явища і процеси, рятівним колом стають бази даних, зокрема міжнародні. Зразками загальноновизнаних є Тезаурус та ТЕЗЕ, що функціонують і побудовані на засадах транснаціональної концептуалізації. Н. Г. Ничкало визначає стійність попередньої версії ТЕЗЕ так: «Ця міжнародна база даних щодо освітніх систем різних країн, на нашу думку, є вагомим науковим доробком, котрий має важливе теоретичне, практичне і водночас прогностичне значення»¹⁴². Успішне функціонування міжнародних баз термінологічних утворень¹⁴³, не зважаючи на деякі їх

Saadat, R. Negarandeh, F. Ahmadi // International Journal of Medical Reviews. – 2014. – Vol. 1. – Is.1 (Winter). – P. 13 - 23.

¹⁴⁰ Штомпель Г. Зіставність освітньої постдипломної політики як режим управління / Г. Штомпель // Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: матер. Міжн. наук.-практ. конф. (25 – 26 квітня 2014 р.). – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. - С. 210 – 216.

¹⁴¹ Порівняйте: «Объект – это область действительности, на которую направлена эта деятельность, а предмет – это посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет» [Краевский В. В. Дидактика как теория образования и обучения // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. –С. 9].

¹⁴² Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 15.

¹⁴³ Наприклад: EuroTermBank [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.eurotermbank.com/>; TERMIUM Plus. The Government of Canada's terminology and linguistic data bank. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>; The UNESCO: IBE education thesaurus. A list of terms for indexing and retrieving documents and data in the field of education. Sixth edition.

розбіжності внаслідок окреслених вихідних положень і побудови, виступає достатньо надійним лексикографічним утіленням інтернаціонального осмислення за компаративізму глобалізації.

Студії освіти, діяльності суб'єктів постдипломних кваліфікацій та її результатів позначаються в ТЕЗЕ терміном *postgraduate studies* (cs: postgraduální studium, de: Postgraduierntenstudium, el: μεταπτυχιακά, es: estudios de Posgrado, et: kraadiõpe, fi: jatko-opinnot, fr: études postgraduées, it: studi post-laurea, lt: podiplominės studijos, nl: derde cyclus hoger onderwijs, pl: studia po uzyskaniu pierwszego tytułu zawodowego, pt: Estudos de pós-graduação, ro: studii postuniversitare, tr: lisans üstü çalışmalar). Систематична версія Тезаурусу подає цей термін під рубрикою «рівень освіти», а в циклічній версії вказується на його належність до вищої та терціарної освіти. Сьогодні Єврипедія¹⁴⁴, характеризуючи структуру національних систем освіти користується обома поняттями. В *Словаре согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств* розглядаються близькі до постдипломної підготовки терміни *послевузовское профессиональное и последипломное образование*¹⁴⁵.

Транснаціональна концептуалізація послуговується здобутками порівняльної та міжнародної освіти, питома вага яких різниться залежно від тлумачення авторами цих ділянок освітніх студій. Суттєвими характеристиками транснаціональної концептуалізації за принципами Тезаурусу та ТЕЗЕ, як показує їх застосування, є: встановлення належності до ієрархії теоретичних конструктів у науці за розрізнення етичного й емічного¹⁴⁶, що комплементарне стосовно ідіографічного й номотетичного¹⁴⁷; виокремлення систем та інших реально існуючих об'єктів з урахуванням глокалізації як просторово-часової динаміки, що формує і стає сформованою локальними особливостями; визначення множинності учасників та інших суб'єктів соціальної взаємодії; групування процесів, вибір знарядь і технологій для аналізу їх впливу в ринкових умовах; та врахування контексту.

[Second revision 2007. - Режим доступу :](#)

http://www.ibe.unesco.org/publications/Thesaurus/thesaurus_browse.htm та інші.

¹⁴⁴ Eurypedia - The European Encyclopedia on National Education Systems

[<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>].

¹⁴⁵ Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств - участников

Содружества Независимых Государств / под науч. ред. Н. А. Селезневой. – М. : НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.

¹⁴⁶ Pike K. L. Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior / K. L. Pike. - The Hague ; Paris : Mouton, 1971. – 762 p.

¹⁴⁷ Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. - М.: Юрист, 1995. - 687 с.; Виндельбанд В. От Канта до Ницше: История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками [пер. с нем. А. И. Введенского]; М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. - 496 с.

У контексті євроінтеграційних прагнень України формується думка про необхідність розроблення транснаціональних теоретичних конструктів у соціально-гуманітарних науках, застосовуючи міжнародні й національні бази даних, передусім галузеві. *Транснаціональні теоретичні конструкти* порівняльної та міжнародної освіти розуміються нами як засоби наукового аналізу й компаративного узагальнення освітніх явищ, процесів, станів у контексті глокалізації, а також результатів спостережень, пояснень, інтерпретацій їх онтологічного статусу, для переходу від емпіричного знання до концептуального в різноманітних формах. У процесі втілення в практику нового Закону України «Про вищу освіту», глибшому розумінню вітчизняних особливостей післядипломної та міжнародної освіти сприяє зіставлення з транснаціональними теоретичними конструктами. До основних конструктів належать: *суб'єкт постдипломних кваліфікацій; неступенева, ступенева й міжступенева підсистеми терціарної освіти; бакалавро-магістерський, магістерсько-докторський, докторський та постдокторський етапи* післядипломної підготовки; *освітні маршрути й траєкторії* поступу післядипломників (за філософсько-соціальними моделями), *способи формування спеціалізованого людського капіталу* працівниками знань вищої кваліфікації та інші концепти, що використовуються в курсі *теорії порівняльної післядипломної освіти*.

Понятійний апарат теорії післядипломної освіти¹⁴⁸ зумовлюється, з одного боку, науками з більш загальним предметом студій, а з іншого -

¹⁴⁸ Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. - К.: Вища шк., 1997.-153 с.; Бондар В. І.: 50 років педагогічної та наукової діяльності. - Київ : Фоліант, 2005. - 27 с.; Бондар В. І. Дидактика [Електронний ресурс] : підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / В. І. Бондар. - Київ : Либідь, 2005. - 264 с.; Ващенко Г. Г. Праці з педагогіки і психології. - Т. 4. [Твори : у 5 т.] / Г. Г. Ващенко. - К. : Школяр, 2000. - 416 с.; Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки [електронний ресурс]. - Режим доступу: http://libfree.com/156314273-pedagogikateoretichni_osnovi_suchasnoyi_ukrayinskoyi_pedagogiki_vishnevskiy_o.html; Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. - К. : Вища школа, 1995.-237 с.; Дроб'язко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність / П. І. Дроб'язко. - К.: Академія, 1997. - 184 с.; Красовицький М. Ю. Научно-методические основы непрерывного повышения квалификации методических кадров: системно-комплексные планы / Красовицький М. Ю., Штомпель Г. А. и др.. - К.: МНО України, 1990. - 119 с.; Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944 - 1995 рр). - Л.: ЛОНМЮ, 1997. - 207 с.; Крисюк С. В. Становлення і розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні 1917-1941 рр. - К.: УІПКККО, 1995. - 175 с.; Макаренко А. С. Т. 7 : Оповідання і нариси. Статті про літературу і рецензії. Листування з О. М. Горьким [Твори в семи томах] / А. С. Макаренко. - К. : Рад. школа - 1955. - 499 с.; Маслов В. Закономірності наукового управління навчальними закладами / В. Маслов, В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. - 2008. - Н 2. - С. 38 - 41; Олійник В. В., Нікуліна А. С. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти // Післядипломна освіта в Україні. - 2001. - №1. - С. 6 - 9.; Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. - К.: Освіта, 1992. - 190 с.; Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. - К. : МО України, ДАККО, 1998. - 171 с.; Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. - 2001. - № 12. - С. 10 - 13; Романенко М. І. Післядипломна педагогічна освіта в контексті процесів формування глобальної освіти /

специфікою постдипломної практики. Перші за системного підходу поглиблюють розуміння: післядипломних процесів і результатів їх взаємодії (*освіти, навчання, викладання, учіння, дослідження* тощо), а також їх *принципів, змісту, методів, способів, форм, засобів, організації, управління* тощо; *учасників* взаємодії та інших елементів освіти, що характеризуються цілісністю у переходах від одного в інше (*розвиток*) за конкретного *соціального оточення, контексту, зовнішніх умов* тощо.

О. Вишневський, обґрунтовуючи потребу «перегляду основних педагогічних категорій», називає це важкими родами в понятійному апараті. За допомогою транснаціональної концептуалізації він розмежовує *освіту* й *едукацію*. Під *освітою* у широкому значенні пропонується мати на увазі систему, що «включає підсистеми: навчальні заклади, управління, зміст навчання, процес навчання, педагогічні кадри, засоби навчання, фінансування тощо». *Едукація* — «це термін, яким позначаємо процесуальний компонент освіти у його триєдності: навчання, розвитку і виховання. Потреба запровадження цього терміна і поняття зумовлена тим, що досі вживаний термін "навчально-виховний процес" не вказує на його природну триєдність і фактично "приховує" найактуальніший сьогодні аспект — розвиток дитини»¹⁴⁹. С. У. Гончаренко також підкреслює, що *освіта* «є однією з найширших педагогічних категорій» і «виконує три важливі функції: людинотворчу ...; технологічну — забезпечення «бази життя»...; гуманістичну — виховання людей ... »¹⁵⁰. Водночас О. Л. Кононко уточнює: «Виховання на відміну від соціалізації — процесу неперервного, ...

М. І Романенко, М. І. Братанич // Вісник післядипломної освіти. – 2005. – Вип. 2. – С. 41 – 55; Сковорода Г. Вибрані твори. - Т.2 [Твори у 2х т.] – К. : Обереги, 1994. – 478 с.; Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. - Т. 4. [Вибр. тв. в 5 т.] / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1977. - С. 393 - 626; Ушинський К. Д. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки [Вибр. педагог. тв. у 2 т.] / К. Д. Ушинський ; за ред. О. І. Пискунова. – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.; Штомпель Г. О. Удосконалення фахівця як проблема теорії й управлінського супроводу в системі післядипломної освіти / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2011. - № 3 (16). – С. 173 - 180; Bitusikova A. Quality Assurance in Postgraduate Education / A. Bitusikova, J. Bohrer, I. Borošić et al. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2010. - 74 p.; Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research : final report [International Experts' Workshop], (5-7 March 2008, Dublin, Ireland) / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University. – Paris : UNESCO, 2008. – 58 p.; G. A. Stompel Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stompel. // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. В. М. Ефимова. – Симферополь : Апрель, 2012. – С. 394 – 400; G. Stompel Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / Georg A. Stompel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С. 12 - 16 та інші.

¹⁴⁹ Вишневський О. Базові педагогічні терміни і поняття / О. Вишневський // Теоретичні основи сучасної української педагогіки [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://libfree.com/156314273-pedagogikateoretichni_osnovi_suchasnoyi_ukrayinskoyi_pedagogiki__vishnevskiy_o.html.

¹⁵⁰ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 614 - 615.

процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом»¹⁵¹.

Зіставлення окреслених поглядів засвідчує прихильність до номотетичного підходу з етичної позиції та конструктивну спробу розв'язати проблему головних понять теорії національної освіти в умовах міжнародної інтеграції української держави й суспільства. На разі загально визнаним транснаціональним орієнтиром є трактування *освіти* в МСКО-2011¹⁵². Винесення *виховання* за межі *освіти* або *едукації* в традиційних підручниках з педагогіки демонструє особливість українського і російського підходу.

Неодмінною у сфері післядипломної освіти є підготовка (training)¹⁵³. *Підготовка* належить, як випливає з статей 35 і 40 МСКО-2011, до організованої (формальної та неформальної) освіти. *Підготовка* «призначена для досягнення обмежених цілей учіння, особливо в професійній освіті. Визначення освіти враховує підготовку»¹⁵⁴. За відсутності цього терміна у визнаних вітчизняних енциклопедичних та довідникових виданнях з освіти¹⁵⁵ орієнтиром є тлумачення в академічному словнику літературної української мови: «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності»¹⁵⁶. Концептуальному уточненню *підготовки* може сприяти ТЕЗЕ, де розрізняються її типи: *перемінна* (або альтернаційна); *учнівство*, зокрема набуття досвіду роботи; *базова*; *безперервний професійний розвиток*, зокрема підвищення кваліфікації; *первинна*; *перепідготовка* та *професійно орієнтований курс* (програма), наприклад, у професійно-технічній освіті¹⁵⁷. У МСКО-2011 також ідеться про «педагогічну підготовку вчителів» (ст. 140), «технічну або просунуту (вищу професійно-технічну) підготовку» (ст. 210), «діяльність з підготовки до роботи й відпочинку» (ст. 293) тощо. Для конкретизації розуміння підготовки в освітній галузі можна також спиратися на деталізацію підрозділу 14 у МСКО-2011 «Підготовка вчителів і наука освіти». У перспективі науки

¹⁵¹ Там само, С. 87.

¹⁵² International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 79.

¹⁵³ Не плутати з приготуванням (preparation).

¹⁵⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 80.

¹⁵⁵ У Законі України «Про вищу освіту», що став чинним з 06.09.2014, *підготовка* використовується понад 100 разів. У статті 5 Рівні та ступені вищої освіти зазначається, що «підготовка фахівців з вищою освітою» здійснюється за п'ятьма рівнями: початковим (короткий цикл); першим (бакалаврський); другим (магістерський); третім (освітньо-науковий); науковим, які відповідають рівням 5 – 9 Національної рамки кваліфікацій.

¹⁵⁶ Підготовка // Словник української мови / редкол. : Білодід І. К. (голова) [та ін.]. - Т. 6. – К.: Наук. думка, 1975. - С. 418.

¹⁵⁷ TESE - The thesaurus for education systems in Europe - 2009 edition. - Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php, с. 19, 24, 43, 119, 323, 521, 642, 667, 669.

освіти актуальними дослідженнями вважаються: розвиток змісту освіти (курікулуму) з непрофесійно-технічних і професійно-технічних предметів, освітнє оцінювання, тестування, вимірювання тощо.

Можна стверджувати, що фактично офіційне представлення категоріального апарату теорії та історії освіти станом на 2008 р.¹⁵⁸ передбачає низку основних категорій освіти, зокрема з науковим дослідженням. Проте відсутнє *навчання*, як і його складники - *викладання* й *учіння*, дарма, що побіжно подається їх дидактична інтерпретація С. Бондар у статті про *навчальну діяльність* (парний термін *навчання*), яка відповідає світовій практиці. Відтак діяльність суб'єктів навчання - вчителів (*викладання*) й учнів (*учіння*) - набувають статусу «неофіційних» і в Національному освітньому глосарії з вищої освіти,¹⁵⁹ де використовується тільки *навчання* й похідні від нього відповідники для англійського *учіння* (*learning*)¹⁶⁰, а *викладання* застосовується в терміносполученні *викладацький персонал* (*teaching staff*). Слушним, але залишеним без уваги в цьому випадку є заклик авторського колективу, що «глосарій має спонукати до систематичного перегляду і модернізації вітчизняної термінології в контексті сучасних тенденцій, навіть якщо вона глибоко вкорінена в нормах національного законодавства, нормативно-правових актах»¹⁶¹.

Автори вкрай потрібного Національного освітнього глосарія вибудовують його за номотетичним підходом з етичної позиції, проте суперечливо стверджують, що «національно специфічне сформульовано в інтернаціонально визнаних термінах для кращої міжнародної зрозумілості та порівнюваності національного»¹⁶². Для формулювання національно специфічного варто обрати емічну позицію, адже в українській культурі *навчання* (рідко *научання*) фіксується (наприклад, за єдиним за всю національну історію Академічним тлумачним словником) як «дія за значенням навчати, научати і навчатися, научатися», тобто розрізняється двостороння діяльність. *Навчати* передбачає діяльність тих, хто передає «кому-небудь знання, уміння, досвід», а «*навчатися*» означає «Набувати яких-небудь знань, вивчати, опановувати щось». За наукового підходу термін не можна використовувати з двома протилежними значеннями, як це відбувається в загальномовному вжитку. Тому в психолого-педагогічній

¹⁵⁸ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

¹⁵⁹ Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

¹⁶⁰ Там само, С. 5, 24, 29, 41, 42, 44, 55, 65, 69, 71, 73, 74, 78, 79, 80.

¹⁶¹ Там само, С. 7.

¹⁶² Там само, С. 7.

термінології *навчання* використовується як спільний і загальний термін для його складників *викладання й учіння*, а *навчальна діяльність* обіймає, на переконання В. Бондаря¹⁶³, *викладацьку й учбову*. Отже, специфічно українським (до речі, як і російським) є загальномовний узус *навчання* у різних значеннях *викладання й учіння*, що не властиво ні англійському *instruction (study)*, що часто позначає *навчання*, ні *learning*, яке відповідає *учінню*. Підтвердженням є внесення транснаціонального терміна *учіння* до Глосарію МСКО-2011: «індивідуальне набуття або модифікація інформації, знання, розуміння, ставлень, цінностей, умінь, компетенцій та різновидів поведінки через досвід, практику, вивчення або навчання»¹⁶⁴.

Рефлексія у процесі, до і після *учіння та викладання* зумовлює потребу в *дослідженні дією*, що є невід'ємною рисою освіти¹⁶⁵. Учасниками післядипломної освіти виступають особи, у яких точкою відліку кваліфікаційного росту є присвоєння ступеня бакалавра. Відтак роль дослідження в післядипломній освіті зростає від бакалавро-магістерського етапу до постдокторського і *наукове дослідження* стає складником едукативної суб'єктів постдипломних кваліфікацій. Множинність учасників післядипломної освіти та інших суб'єктів соціальної взаємодії впливає із визнання просторової ієрархії та вертикального проникнення підсистем завдяки багатству афіліацій суб'єкта постдипломних кваліфікацій, що базуються на збагаченні фахових і суспільно-громадських контактів у процесі самовдосконалення: від *самоспрямованого учіння*, некерованих

¹⁶³ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 536.

¹⁶⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 80.

¹⁶⁵ Bunning C. Achieving success in Post-graduate action research Programmes (September, 1998) / C. Bunning. - Режим доступу : <http://www.mcb.co.uk/services/conferen/nov95/ifal/paper2.htm>; Dick B. Postgraduate programs using action research. 2000 / B. Dick. - Режим доступу : http://www.uq.net.au/action_research/arp/ppar.html; Dickie C. Innovation in postgraduate teaching: mixed methods to enhance learning and learning about learning / C. Dickie, L. Jay // Higher Education Research & Development. – 2010. - Vol. 29. No. 1 (February). – P. 29 – 43; Hine G. S. C. The importance of action research in teacher education programs: Three testimonies / G. S. C. Hine and Sh. D. Lavery // Transformative, innovative and engaging. Proceedings of the 23rd Annual Teaching Learning Forum, 30-31 January 2014. Perth: The University of Western Australia. - Режим доступу : http://ctl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tif/tif2014/refereed/hine.pdf; In Postgraduate Research. Quality in Postgraduate Research. 11th Biennial QPR Conference: - Adelaide, South Australia : The University of Adelaide, The University of South Australia, Flinders University, 2014. – 184 p.; Ion G. Research-Based Teaching and Learning in Higher Education: The Perspective of Postgraduate Students / G. Ion, R. Lucu, J. Palacio-Vieira. - Режим доступу : www.iced2014.se/.../1575_ION_IUCU_PALAC...; Packham R. Systemic action research for postgraduate education in agriculture and rural development / R. Packham, N. Srisandarajah // Systems Research and Behavioral Science. – 2005. – Vol. 22. – Is. 2. – P. 119 – 130; Per-Olof E. Postgraduate Studies and Research in Teacher Education within the European Union / E. Per-Olof, G.-M. Frånberg & D. Kallós. - Режим доступу : entep.unibuc.eu/.../ErixonFranbergKallosUmea...; Toom A. Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies / A. Toom, H. Kynäslähti, K. L. Jyrhämä, R. Byman, R. Stenberg et al. // European Journal of Education. – 2010. - # 45 (2). – P. 331–344 та ін.

парних і групових форм самоосвіти, наставництва й шкіл молодих спеціалістів на рівні *організації, що вчиться* (первинному), регіональних і загальнодержавному рівнях об'єднань - до міжнародних і планетарних мікрота макро- індивідуальних, колективних і масових взаємодій у змінюваному оточенні й диверсифікованих контекстах. До того ж *дослідження дією* є притаманним будь-якому рівню освіти, а постдипломному властиве *наукове дослідження*¹⁶⁶.

Організація та врегулювання складних постдипломних взаємодій є предметом *управління*, що враховує своєрідність *принципів, змісту, методів, способів, форм, засобів* післядипломної освіти¹⁶⁷. Вибір знарядь і технологій для аналізу управлінського впливу в післядипломній освіті за ринкових умов перехідної економіки потребує подальших студій, що базуються на транснаціональній концептуалізації понятійного апарату теорії освіти.

4.3. Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті

Широко застосовуваний концепт *вища освіта* жодного разу не використовується у МСКО-2011. Натомість *терціарна освіта* охоплює рівні 5 – 8 і характеризується тим, що «розбудовується на середній освіті, пропонуючи види учбової діяльності в спеціалізованих галузях освіти. Вона спрямована на високий рівень складності та спеціалізації учіння. Терціарна освіта обіймає те, що звичайно розуміється як академічна едукація, проте також включає просунуту професійно-технічну та професійну освіту»¹⁶⁸. Аналітичний перегляд випадково відібраних в електронному форматі сотні англійських міжнародних, національних документів і власне наукових статей про вищу освіту 1998 - 2013 рр. засвідчує термінологічно диференційоване вживання *вищої та терціарної освіти* у понад половині документів, синонімічне – у понад третині, інше – у понад десятій частині. Помітно відрізняється розподіл в україно- і російськомовних аналогічно відібраних документах, де переважає використання *вищої освіти* (понад 95%), а в решті - *терціарна* (у К. Корсака – *третинна освіта*, що в російських джерелах також інколи називається *третичної*¹⁶⁹). Чи пов'язані

¹⁶⁶ Див., наприклад: Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research : final report [International Experts' Workshop], (5-7 March 2008, Dublin, Ireland) / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University. – Paris : UNESCO, 2008. – 58 p.

¹⁶⁷ Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. - К. : МО України, ДАККО, 1998. - 171 с.

¹⁶⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 83.

¹⁶⁹ Корсак К.В. Вища освіта / К. В. Корсак // Енциклопедія освіти ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 98 – 100.

зазначені номенклатурні розбіжності з відмінностями концептуального підґрунтя такої термінології? Схвалені ЮНЕСКО підходи дають позитивну відповідь.

З одного боку, у преамбулі «Світової декларації про вищу освіту для двадцять першого століття: бачення та дії» (09.10.1998 р.) вказується, що вона передбачає «всі типи занять, підготовку або підготовку для досліджень на післясередньому рівні, що надаються університетами або іншими освітніми установами, які схвалені як заклади вищої освіти компетентними державними органами»¹⁷⁰. У першій статті ратифікованої пізніше (03.12.1999) Україною Лісабонській конвенції (11.04.1997)¹⁷¹, дається визначення вищої освіти, де вказується на включення післясереднього рівня, однак ідеться не про заклади, а про ширше визнану належність програм (курсів) до системи вищої освіти. Принципове уточнення статті 8 «Диверсифікація для більшої справедливості можливостей» Світової декларації пояснює відмінність, що постає так: «Більш диверсифіковані системи вищої освіти характеризуються новими типами терціарних закладів: державні та приватні з неприбутковими серед них. Заклади повинні бути спроможними надавати широкий спектр можливостей у підготовці й освіті: традиційних ступенів, коротких курсів, вечірнього й заочного навчання, гнучких розкладів занять, модульних курсів, підтримуваного дистанційного учіння тощо»¹⁷². Отже, уже наприкінці 1990-х років ВО починає змістово відрізнятися від терціарної меншою диверсифікованістю закладів (на зразок університетизації), а зв'язок з післясереднім рівнем стає незмінною терціарною характеристикою.

У ст. 1 *Основні терміни та їх визначення* Закону України «Про вищу освіту», що набув чинності 06.09.2014, характеристика *вищої освіти* не збігається з текстом ратифікованою Україною Лісабонської конвенції та виокремленням *терціарної освіти* в МСКО-2011. Якщо у законі *вища освіта* – це «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень

¹⁷⁰ World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. Adopted by the World Conference on Higher Education 9.10.1998. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

¹⁷¹ Болонський процес: Документи / Укладачі: З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – С. 124.

¹⁷² World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. Adopted by the World Conference on Higher Education 9.10.1998. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

повної загальної середньої освіти», то у Лісабонській конвенції *вища освіта* – це «Всі типи програм вивчення або набору програм вивчення, підготовки або підготовки на післясередньому рівні, які визнаються компетентними органами влади сторони, що підписалася, належними до системи вищої освіти»¹⁷³.

У транснаціональному визначенні програми є ключовим критерієм, тоді як у національному акцентуються якості, цінності й компетентності. Окрім того, в лісабонському визначенні привертається увага до післясередньої підготовки, тобто професійно-технічної та професійної, а в національному стверджується про складність ВО, порівняно з середньою. Варто зважати на позитивні акценти в імplementації нового Закону України «Про вищу освіту», що слугують руху до економіки й суспільства знань.

Ознайомлення з текстами вищезазначених визначень підштовхує до думки про недооцінку в українських документах транснаціональної концептуалізації та методологічну прихильність до *етатизму* й *вищеосвітязму*¹⁷⁴ на поточному етапі розвитку суспільства. Тому видається доцільним у впровадженні нового Закону України «Про вищу освіту» спиратися на категорію *терціарної освіти* за МСКО-2011, схваленою 10 листопада 2011 р. Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 36-ій сесії з урахуванням стану національної концептуалізації п'ятого - восьмого рівнів. Терціарній освіті відповідають п'ятий – дев'ятий рівні Національної рамки кваліфікацій (НРК), п'ятий – восьмий МСКО-2011, Європейської рамки кваліфікацій для учіння впродовж життя (ЄРК), а також короткий, перший, другий та третій цикли за рамкою кваліфікацій (РК) для Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) (Табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Умовне співвідношення рівнів освіти, учіння впродовж життя та кваліфікацій

	МСКО (2011 р.)	РК для ЄПВО (2005 р.)	ЄРК (2008 р.)	НРК (2011 р.)
0	Освітній розвиток у ранньому дитинстві (у віці до 3-х років)		1	0

¹⁷³ Болонський процес: документи / уклад.: З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – С. 124.

¹⁷⁴ Dale R. Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation / R. Dale, S. Robertson. // International Handbook of Comparative Education ; ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. – Dordrecht, Heidelberg, London, and New York : Springer, 2009. – P. 1113 – 1128; Shahjahan R. The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy / R. A. Shahjahan // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume 27. [Ed. by J. Smart & M. Paulsen]. – Dordrecht : Springer, 2012. – P. 369–407; Штомпель Г. О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 – 58.

	Передпочаткова освіта			
1	Початкова освіта		2	1
2	Нижча середня освіта			2
3	Вища середня освіта		3	3
4	Післясередня нетерціарна освіта		4	4
5	Терціарна освіта короткого циклу	короткий цикл (120 кредитів)	5	5
6	Бакалаврська або еквівалентна терціарна освіта	перший цикл (180 - 240 к.) бакалавр	6	6
7	Магістерська або еквівалентна терціарна освіта	другий цикл (90 - 120 к.) магістр	7	7
8	Докторська або еквівалентна терціарна освіта	третій цикл (-) доктори філософії, наук тощо	8	8
				9

Примітка:

У таблиці виділено рівні, що стосуються підготовки й освіти суб'єктів постдипломних кваліфікацій.

Аналітико-компаративістські студії з урахуванням вимірів «куба М. Брея і Р. Томаса»¹⁷⁵ засвідчують розбіжність у концептуальному виокремленні післядипломної освіти у світі та її законодавчому відображенні в Україні. Так, Тезаурус містить 3 записи: *postgraduate education* (після- або постдипломна освіта) для вказівки на належність до неї *postgraduate courses* (післядипломних програм або курсів), для навчання або дослідження у вищому навчальному закладі після виконання вимог першого ступеня, а також *postgraduates* (післядипломники або суб'єкти постдипломних кваліфікацій¹⁷⁶). Слід зазначити, що національне тлумачення, приміром останнього запису, різниться несуттєво: французьке *étudiant de troisième cycle* (студент, дослідник, здобувач ... третього циклу) та іспанське *estudiante de postgrado* (студент-післядипломник ...) або більш помітно - російське *аспіранты*. Записи Тезаурусу збігаються з транснаціональним трактуванням післядипломних студій у ТЕЗЕ.

Закон України «Про вищу освіту», що набув чинності з 06.09.2014, торкається питань післядипломної освіти понад 20 разів, зокрема у ст. 1 *Основні терміни та їх визначення*, ст. 33 *Структура вищого навчального закладу*, ст. 60 *Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників*, ст. 61 *Особи*,

¹⁷⁵ Bray M. Comparative education research: approaches and methods / M. Bray; B. Adamson; M. Mason. - Hong Kong, China : Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong : Springer, 2007. - P. 8.

¹⁷⁶ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. - 2013. - № 1. - С. 54 - 60.

які навчаються у вищих навчальних закладах, ст. 75 Основні напрями міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, а також у розділі XV Прикінцеві та перехідні положення, де вносяться зміни до ст. 47 Післядипломна освіта Закону України "Про освіту". Тлумачення післядипломної освіти згідно зі ст. 60 Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників таке: «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». Отже, українське трактування післядипломної освіти стає істотно ширшим, ніж транснаціональне – знімається встановлене міжнародне обмеження її початку одержанням ступеня бакалавра.

Необгрунтована недооцінка транснаціональної термінології за глобалізації стає значною перепорою для формування освітньої та науково-інноваційної політики держави¹⁷⁷ у русі до економіки й суспільства знань, а також імплементації нового Закону України "Про освіту".

Навчально-дослідні завдання

1. Аргументуйте свою позицію щодо спільного й відрізняльного в характеристиках предмета теорії порівняльної післядипломної освіти:
 - результати й спосіб зіставлення національних об'єктів освітньої та дослідницької практики суб'єктів постдипломних кваліфікацій для транснаціональної концептуалізації з окресленням самобутності, встановленої за ідіографічного підходу з емічної позиції;
 - зіставлення і порівняльний аналіз національної та міжнародної освіти після присвоєння ступеня бакалавра з позиції стороннього спостерігача;
 - загальні закономірності виникнення, розвитку й функціонування порівняльної освіти, а також система її основних понять.
2. У розділі *Теорія освіти* систематичної версії ТЕЗЕ розглядаються такі провідні поняття з вказівкою на їх ширші й вужчі семантичні зв'язки: *освіта, освітня теорія, принципи освіти, дослідження, результати дослідження та науки освіти*. Якби ви були одним з розробників цього розділу, які б теоретичні конструкти ви додали або усунули з погляду транснаціональної концептуалізації?

¹⁷⁷ Штомпель Г. О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 – 58.

3. На підставі вивчення рекомендованої літератури дослідіть, в чому полягають переваги чи недоліки зарахування *післядипломної освіти* до підсистем терціарної. Результати студій обговоріть з іншим учасником (учасницею) курсу «Теорія порівняльної післядипломної освіти».

5. ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В ПОСТДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ

- 5.1 Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань.
- 5.2 Способи формування академічного людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки.
- 5.3 Долання методологічної тенденційності в теорії та практиці порівняльної післядипломної освіти.

5.1. Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань

Терціарна освіта, за визначенням МСКО-2011¹⁷⁸, обіймає рівні 5 – 8, що повністю включає *вищу освіту*, а здобуття кваліфікацій шостого рівня відкриває доступ до *післядипломної освіти*. П'ятий – дев'ятий рівні НРК України відповідають *терціарній освіті* або короткому, першому, другому та третьому циклам за рамкою кваліфікацій ЄПВО¹⁷⁹ (див. табл. 4.1 *Умовне співвідношення рівнів освіти, учіння впродовж життя та кваліфікацій у* Лекції 4). Джаміль Салмі, відомий автор про суспільства знань та експерт з глобальної терціарної освіти, відмічаючи невідповідність кваліфікацій і вимог роботи, відсутність потрібних роботодавцю умінь, пише: «Тому важливо поглянути на значення розвитку людського капіталу в закладах терціарної освіти ...»¹⁸⁰.

Терціарна освіта відрізняється від *вищої* більшою диверсифікованістю вищих навчальних закладів (ВНЗ) та партнерствами з підприємницькими організаціями для долання інноваційної інертності; посиленням соціально-економічної спрямованості на зв'язок із зайнятістю, працевлаштуванням і винагородженням висококваліфікованих фахівців, зокрема з опорою на

¹⁷⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 83. Див. також питання 1.3 лекції 1 *Предмет і проблеми теорії порівняльної післядипломної освіти*.

¹⁷⁹ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. – Copenhagen : Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. – P. 193 – 197.

¹⁸⁰ Salmi J. Constructing a Differentiated Tertiary Education System. Policy Note prepared for AusAID / Jamil Salmi. - Canberra, Australia : The Education Resource Facility, 2013. – P. 1.

результати формування людського капіталу засобами післясередньої нетерціарної освіти; врахуванням вимог професійної підготовки, ринку праці до обізнаності, вмілості та продуктивності випускника для еластичного робочого місця, менеджериством зі збереженням соціально-гуманістичної традиції тощо. Закон України «Про вищу освіту» надає цим ознакам терціарної едукції посилену увагу. Реалізації інноваційно-підприємницьких особливостей призначення професорсько-викладацького складу сприяють конкурси програм підтримки малого інноваційного підприємництва у терціарній освіті з урахуванням кількості викладачів, залучених до бізнесових організацій.

У Південній Африці план диференційованої терціарної освіти передбачає такі типи закладів: географічно розподілені базові; об'єднані післядипломні та дослідницькі для продукування знань із усіх галузей; магістерсько-докторські з соціально-гуманітарних наук, комерції, природничо-математичної науки, інженерної справи й технологій; дистанційної освіти, а також приватної вищої освіти¹⁸¹.

За термінологією Закону України «Про вищу освіту», що набув чинності 06.09.2014, *вища освіта* охоплює ступені: 1) *молодший бакалавр* на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти; 2) *бакалавр* на першому (бакалаврському) рівні; 3) *магістр* на другому (магістерському) рівні; 4) *доктор філософії* на третьому (освітньо-науковому) рівні; та 5) *доктор наук* на науковому рівні¹⁸². За традиційним транснаціональним осмисленням *вища освіта* передбачає здобуття трьох ступенів: *бакалавра*, *магістра* та *доктора філософії*. Можливість короткого циклу за Болонським процесом і врахування національно-історичних обставин урізноманітнюють таку концептуалізацію. В окремих країнах у докторів філософії визнається національно своєрідне вдосконалення (нім. *Habilitation*, пол. *Habilitacja* або укр. *доктор наук*).

За транснаціональною термінологією *післядипломна освіта* в широкому розумінні - це будь-яка терціарна едукція після набуття

¹⁸¹ Yizengaw T. Challenges of Higher Education in Africa and Lessons of Experience for the Africa - U.S. Higher Education Collaboration Initiative. A synthesis report based on consultations made between March- April, 2008 and review of literature related to higher education and development in Africa / Teshome Yizengaw. - Washington D.C. : NASULGC, 2008. – 22 p.; Strategic Orientations for Higher Education and Research in Africa. 2009. – Режим доступу : <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/Strategicorientations170609.pdf>. ; DRAFT NATIONAL PLAN FOR HIGHER EDUCATION IN SOUTH AFRICA. 2001. . – Режим доступу : Режим доступу : <http://www.unisa.ac.za/contents/projects/docs/National%20Plan%20Higher%20Education.pdf>. ; POLICY FRAMEWORK ON DIFFERENTIATION IN THE SOUTH AFRICAN POST-SCHOOL SYSTEM. 2014. - Режим доступу : http://www.inseta.org.za/downloads/140915policy_framework_on_differentiation_in_the_south_african_post-school_sys.pdf та інші.

¹⁸² Див. ст. 5 *Рівні та ступені вищої освіти* Розділу II *Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти* (режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).

кваліфікацій рівня 5 (бакалавра)¹⁸³. НРК ряду країн кодифікують покроковий рух до найвищого рівня впродовж життя за допомогою юнитів, кредитів, блоків, різновидів кваліфікацій тощо. Наприклад, НРК Ірландії, Шотландії, Англії, Уельса та деякі інші. Така покрокова деталізація уможливило визнання і сертифікацію також результатів неформальної та неофіційної (інформальної) освіти з видачею відповідних, зокрема післядипломних документів. За відсутності покрокової документованої деталізації та явного зв'язку з учінням упродовж життя в НРК України, а також згідно зі ст. 60 *Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників* післядипломна освіта трактується суперечливо й двозначно: не конкретизується освітній рівень доступу до неї, термін *професія*, а з усіх типів підготовки згадується тільки *підвищення кваліфікації* без вказівки його належності до *безперервного професійного розвитку*. Тому українська правова концептуалізація *післядипломної освіти* йде врозрід із міжнародною¹⁸⁴, що за глобалізаційних процесів і браком будь-якого обґрунтування такої специфіки в трактуванні *післядипломної освіти* потребує його перегляду.

Терціарна освіта охоплює підсистеми підготовки. Перша неступенева підсистема надає кваліфікації молодшого бакалавра (п'ятий рівень НРК, МСКО-2011) або втілює короткий цикл. Друга підсистема надає ступеневі кваліфікації бакалавра, магістра або доктора філософії з національною інтерпретацією. У вузькому розумінні цю підсистему можна характеризувати як *вищу освіту*, що за нетермінологічного використання вважається синонімом терціарної. За акредитованими фахово-посадовими програмами можуть також надаватися міжступеневі кваліфікації (наприклад, кваліфікаційні документи Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Пушика). Третя міжступенева підсистема терціарної освіти виникає для фахівців поширених професій (лікарів, вчителів, правників, військових, держслужбовців тощо). Її основним призначенням є розвиток професіоналізму фахівців з наданням міжступеневих кваліфікацій, методичної та науково-методичної підтримки кадрам своєї галузі за регіональною та фахово-посадовою ознаками тощо. Яскравим прикладом є трансформація інститутів удосконалення вчителів у ВНЗ системи післядипломної педагогічної освіти в Україні (на зразок перетворення Київського міського інституту вдосконалення вчителів у Київський

¹⁸³ Див. питання 4.1 Лекції 4; International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 46 і 83.

¹⁸⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.

університет імені Б. Грінченка або Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти в Університет менеджменту освіти). Зіставлення досвіду країн СНД з іншими переконує в глобальній тенденції збереження автономності другої та третьої підсистем терціарної освіти.

У вузькому сенсі *післядипломна освіта* стосується тільки міжступеневої підсистеми терціарної освіти. *Вища освіта* як друга, головна, терціарна підсистема формує, передусім, фаховість і професійність за ступеневими кваліфікаціями. Післядипломна освіта як третя, вершинна, підсистема спрямовує увагу переважно на розвиток професіоналізму за міжступеневими кваліфікаціями¹⁸⁵. За широкого тлумачення *післядипломної освіти* каменем спотикання в теорії освіти та практиці керування едукатією суб'єктів постдипломних кваліфікацій лишається перетинання функцій ступеневої та міжступеневої підсистем.

Перешкодою у становленні терціарної освіти є недостатня науково-методична розробленість основних етапів у *післядипломній освіті*: бакалаврсько-магістерського, магістерсько-докторського, докторського та постдокторського. Деталізація професійних і фахових вимог до кадрів з постдипломними кваліфікаціями за НРК також залишається теоретико-методичною перепоною у визначенні змісту післядипломної освіти¹⁸⁶. Початковою точкою відліку підготовки кадрів з постдипломними кваліфікаціями є завершена бакалаврська освіта, вимоги до якої визначено за

¹⁸⁵ Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В. В. Олійник // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжнар. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква / за наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. – Біла Церква : КОІПОППК, 2009. – С. 20 – 22; Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8–12; Штомпель Г. О. Сучасні світові тенденції розвитку вищої школи / Г. О. Штомпель // Основи організації праці керівних кадрів вищої школи : навч. посіб. для слухачів очно-дистанц. курсів підвищ. кваліфікації кер. кадрів вищої шк. / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, Г. О. Штомпель. – К. : Педагог. думка, 2010. – С. 31–82; Штомпель Г. О. Теоретико-методологічні перешкоди в еволюції постдипломних кваліфікацій / Г. О. Штомпель // Матер. Всеукр. наук. конф. (21 – 22 червня 2013 р., м. Дніпропетровськ) ; наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 114 – 116; Штомпель Г. О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» / Г. О. Штомпель. - К. , 2013. – 84 с.; Postgraduate education in England and Northern Ireland. Overview report 2013. [Issues paper July 2013/14]. – HEFCE, 2013. – 65 p.; Postgraduate Education: An Independent Inquiry by the Higher Education Commission. – London : the Higher Education Commission, 2012. – 84 p.

¹⁸⁶ Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г. А. Штомпель // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2012: матер. междунар. науч.-практ. конф. 19-30 июня 2012 г. – Т. 11. – Вып. 2. (Педагогика, психология и социология). – Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. – С. 16 - 30; Штомпель Г. О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180; Bitusikova A. Quality Assurance in Postgraduate Education / A. Bitusikova, J.Bohrer, I. Borošić et al. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2010. - 74 p. та інші.

дескрипторами «Знання», «Вміння», «Комунікація» та «Автономність і відповідальність» НРК. Вони характеризують загальну кваліфікацію без фахових компетенцій, що є базисом професійності¹⁸⁷.

Нормативний розвиток професіоналізму на бакалаврсько-магістерському етапі відбувається у межах характеристик нового між отриманням ступеня бакалавра і магістра, тобто шляхом формальної освіти за фахом щодо досліджень та застосування інновацій. Це може доповнюватися неформальною та інформальною (неофіційною) підготовкою. Такі форми підготовки у перспективі майбутнього розвитку агенцій з визнання попереднього навчання та сертифікації кваліфікацій можуть за їх відповідності показникам формальної освіти бути визнані рівноцінними результатам учіння у формальній освіті. Освіта формального типу у державному чи приватному секторі має офіційно забезпечуватися статтею бюджетних витрат, адже випускники як фахівці роблять однаковий соціальний внесок у освітній добробут всіх платників податків у державі. У післядипломній освіті можна запозичити досвід Англії та Північної Ірландії, зокрема стосовно змінених фінансових потоків (уряд – національні колективні суспільні органи – інституції, що можуть брати позики від банків для надання підтримки післядипломникам, – самофінансування останніх)¹⁸⁸.

Подібні положення визначають магістерсько-докторський, докторський та постдокторський етапи¹⁸⁹. Проте суттєвою відмінністю на кожному з наступних етапів, як показала апробація та експериментування, є зміна співвідношення між *маршрутами підготовки*, які в англомовних країнах часто називають *вимірами*: від переважного навчання на бакалаврському етапі до змішаного навчання й дослідження на магістерському і заохочення повністю самостійного дослідження на наступних етапах¹⁹⁰. Принципово

¹⁸⁷ Штомпель Г. О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 - 58; Штомпель Г. О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» / Г. О. Штомпель. - К. , 2013. – 84 с.; Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P. 20 - 38 та інші.

¹⁸⁸ Postgraduate education in England and Northern Ireland. Overview report 2013. [Issues paper July 2013/14]. – HEFCE, 2013. – 65 p.

¹⁸⁹ Штомпель Г. О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180; Штомпель Г. О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» / Г. О. Штомпель. - К. , 2013. – С. 59 – 60 та інші.

¹⁹⁰ Штомпель Г. О. Підготовка кадрів дослідницької кваліфікації у світі / Г. О. Штомпель // Основи наукових досліджень : навч. підручник ; за ред. В. І. Саюк, Є. Р. Чернишової. – К. : Педагог. думка, 2012. – С. 8 - 20; Costley C. Doing Work Based Research: Approaches to Enquiry for Insider Researchers / C. Costley, G. Elliott and P. Gibbs. – London : SAGE, 2010. - 224 p.; Tierney W. G. Writing Beneath the Surface / W. G. Tierney, R. E. Hallett // Qualitative Inquiry. - 2010. - # 16 (8). – P. 674 – 684; Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for

важливим є реальне забезпечення вибору індивідуальних *траєкторій освітнього руху післядипломників*. Індивідуальні диверсифіковані траєкторії можна згрупувати за декількома провідними концептуальними схемами професійного вдосконалення (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Концептуальні схеми професійного вдосконалення

Концептуальна схема Характери стика	Аналітико- раціоналі стична	Гуманістично- суб'єктна	Соціально- орієнтована	Комплементарна
Сутність	Інтелектуальні досягнення в пошуку істини, експеримент, демократичність	Переважання індивідуалізму в орієнтації на колективне	Соціальна перебудова завдяки освіті	Обґрунтоване поєднання положень, що виключають одне одного
Провідні парадигми вдосконалення	Освітня, системна, прагматично-поведінкова	Культурологічна, індивідуальної свободи та ідентичності, неповторності, християнізований платонізм, інклюзивності / ексклюзивності	Необхідності громади для розвитку, організації, глобально-цивілізаційна	Синергетична, критика культури, рух до повсякденності, інші
Вимоги до того, хто вдосконалює	По-філософському орієнтований, добре обізнаний, вміє подавати знання в організований спосіб	Близький до ідеалу, зразковий, створює середовище для учіння, поєднує викладання й особисте учіння	Громадсько активна особа	Різнобічно підготовлена особа, ерудит
Мета	Володіти знаннями та вміннями	Розуміти себе й оточення, вміти пояснювати	Впливати через освіту на зміну суспільства	Поєднувати різні підходи для досягнення бажаного
Зміст	Високоорганізований, твори великих, наука, іноземні мови, помірна увага до інтересів слухача	Індивідуалізований, історико-гуманітарний, увага до стосунків, психології	Поточні події, соціолого-політичні проблеми для розбудови майбутнього	Еклектичний під впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників
	Лекції, обговорення,	Заохочення пошуку слухачем	Проекти, що ґрунтуються у	Вибір актуального

Research : final report [International Experts' Workshop], (5-7 March 2008, Dublin, Ireland) / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University. – Paris : UNESCO, 2008. – 58 p.; Unterhalter E. The Power of Numbers: A Critical Review of MDG Targets for Human Development and Human Rights [Working Paper] / E. Unterhalter // London : Institute of Education, University of London, 2013. – 34 p.

Методи та форми	візуальний супровід	власного способу учіння	реальному житті	для контингенту слухачів способу навчання чи інших видів діяльності
Місце здійснення	Аудиторії, лабораторії навчального закладу	На вибір слухачів	За межами навчального закладу	За потреби
Результати	Інтелектуально розвинена особа, вчений, той, хто вміє розв'язувати проблеми	Аутентична особа, внутрішньо спрямована, віддана і турботлива	Громадсько активна особа	Різнобічно підготовлена особа

НРК експліцитно не характеризує переважну більшість цінностей суб'єктів постдипломних кваліфікацій, що є прерогативою свободи розвитку особистості. Вони належать до сфери кодифікації професійними асоціаціями та громадськими організаціями за підтримки їх рішень державою. Однак, залежно від науково обґрунтованої моделі освітньо-дослідницьких компетентностей післядипломників, цінності можуть експліцитно в ній зазначатися (на зразок «британських» цінностей у стандартах учителів Англії)¹⁹¹.

За останні десятиліття вища й післядипломна освіта України набуває характеристик терціарної, стаючи завдяки суб'єктам постдипломних кваліфікацій основною рушійною силою конкурентоспроможності у русі до економіки знань. Серед численних триад, висунутих у науковій літературі, концепція *знаннєвого трикутника* відрізняється опертям на принципи системної та безперервної взаємодії освітньої, дослідницької та інноваційної діяльності і взаємопов'язаності наукової політики співробітництва щодо них.

За висновком Ради Євросоюзу «поняття *трикутника знань* стосується потреби поліпшення впливу інвестицій у три форми діяльності – освіту, дослідження та інновації – за допомогою системної та безперервної взаємодії»¹⁹². Цільовими пріоритетами дій щодо його повноцінного

¹⁹¹ Див. визначення фундаментальних британських цінностей у Преамбулі нових стандартів для Англії (Teachers' Standards), що поступово набувають чинності з 1 вересня 2012 р. – Режим доступу : <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/teachers%20standards.pdf>.

¹⁹² Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle // Official Journal of the European Union. – 12.12.2009 (En). – p. C 302/4.

функціонування на найближче десятиріччя проголошено: більшу узгодженість політики щодо трьох форм діяльності; прискорення педагогічної реформи («заохочення закладів освіти й підготовки до забезпечення як змісту, так і методів викладання та перевірки на всіх рівнях освіти, включно з докторським, яке передбачає і плекає креативність, мотивування та підприємливість»¹⁹³); партнерства між університетами, бізнесом та іншими учасниками; інноваційну культуру в університетах; стимулювання формування наскрізного знання; нові підходи до оцінювання знань; та розвиток Європейського інституту інновацій та технологій.

Цільові пріоритети дій щодо функціонування *трикутника знань* формують новітню терціарну освіту та її післядипломну підсистему. Нове знання отримується переважно внаслідок наукової діяльності, визначальною формою якої є дослідження. Однак в умовах взаємодії дослідницької, освітньої та частково інноваційної діяльності, як показує обстеження у 2011 - 2012 рр., в якому погодилися взяти участь 114 науково-педагогічних працівників (73 магістри та фахівці з еквівалентною кваліфікацією, 29 кандидатів наук і 12 докторів наук), з'являється нове бачення ролі викладача у вищому навчальному закладі. Понад третину (37%) учасників обстеження дали позитивну відповідь на запитання «Чи допомагають Вам контакти з колишніми студентами (здобувачами) бачити свій вплив на зв'язуючу роль освіти у виникненні нового в їхній трудовій діяльності?», зокрема 15% (11 осіб) магістрів, 68% (20 осіб) кандидатів і 91 % (11 осіб) докторів. Уточнювальні бесіди з опитуваними та обговорення під час навчальних занять прикладів породження нового в посадовій діяльності вихованців підводять до висновку, що творче застосування фундаментальних і прикладних знань, одержаних за допомогою професорсько-викладацького складу, сприяє майбутньому створенню нового з можливістю подальшої комерціалізації. Такі особливості науково-педагогічної діяльності можна позначити як породжувально-зв'язуючі з інновативно-підприємницьким потенціалом для окреслення актуального напрямку репрофесіоналізації професорсько-викладацької діяльності.

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

¹⁹³ Там же.

зазначено в Пояснювальній записці, є визнання ступеня новизни (оригінальності) в інновації, де глибинною підставою для розрізнення виступають тотожність, відмінність, протилежність і власне суперечність у діалектичному русі самої сутності протиріччя. Освітнім аналогом цих ступенів може бути позитивна, краща (раціоналізаторська), найкраща (інноваційна) практика й новаторська.

Зрозуміло, що провідна роль у одержанні нових знань (наукового результату) належить, на перший погляд, ученому. Однак чи завжди вона зберігається у повноцінному функціонуванні трикутника знань? По-перше, вимірювання інновацій за Настановами Осло передбачає наявність у ознаці «нового» прояву його різного ступеня якості¹⁹⁴, що робить можливим участь ширшого кола генераторів нового, ніж науковці. По-друге, комплементарне доповнення корпусу вчених іншими фахівцями впливає з правового положення, що прикладні дослідження в Україні спрямовані відповідно до Закону України «Про науково-технічну діяльність» на «використання знань для практичних цілей», що начебто знімає до деякої міри обов'язок ученого втілювати свої результати на практиці. Окрім того, взаємодія освітньої, дослідницької та інноваційної діяльності забезпечується значно складніше, ніж кожна з них окремо. Це виступає поштовхом для перегляду функцій учасників цієї взаємодії та додаткового залучення менеджерів. Проте рушійну роль все-таки відіграють науково-педагогічні кадри, які професійно поєднують дослідницьку й освітню діяльність¹⁹⁵.

Недооцінка рушійної ролі професорсько-викладацького складу зменшує вплив функціонування трикутника знань на інноваційний розвиток країни, знаннєву базу університетів і дослідницьких закладів. Фактично латентна і мовчазна інтеграція освіти, досліджень та інновацій сповільнено формує достатньо інновативну та підприємницьку налаштованість учнів, студентів, слухачів, здобувачів, викладачів і дослідників. Ця сповільненість обмежує суспільне значення освіти й підготовки висококваліфікованої робочої сили, більшої культури бізнесу, а також підриває в ринкових умовах поступ терціарної освіти до суспільства знань.

Посилення рушійної ролі професорсько-викладацького складу в інтеграції освіти, досліджень та інновацій потребує усвідомлення

¹⁹⁴ Руководство Осло. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям / Пер. на русский язык с англ. и фр. языков гос. учреждения "Центр исследований и статистики науки". – М. : ЦИСН, 2010. – 107 с.

¹⁹⁵ Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8–12; Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г. А. Штомпель // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2012: матер. междунар. науч.-практ. конф. 19-30 июня 2012 г. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. Вып. 2. – Т. 11 – С. 16 – 30.

інноваційно-підприємницьких і породжувально-зв'язуючих змістових особливостей його нового призначення, визнання теорії порівняльної постдипломної освіти¹⁹⁶, а також нормативно-правових заходів щодо вивільнення робочого часу викладача для дослідницької та інноваційної діяльності за рахунок навчальної, як це передбачено Законом України «Про вищу освіту».

Аналіз досвіду бізнес-центрів, наукових і технопарків, технополісів, венчурних фондів тощо. засвідчує зменшення кількості підприємств, що впроваджують інновації. Реалізації інноваційно-підприємницьких особливостей призначення професорсько-викладацького складу сприяли б конкурси програм підтримки малого інноваційного підприємництва у терціарній освіті з урахуванням кількості викладачів, залучених до бізнесових організацій. Тут у нагоді став би досвід здійснення Федерального закону від 02.08.2009 № ФЗ-217 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

Взаємодія вищої та післядипломної освіти у проведенні досліджень і впровадженні інновацій у ринкових умовах завдяки професійно-посадовій діяльності суб'єктів постдипломних кваліфікацій, зокрема інноваційно-підприємницьким і породжувально-зв'язуючим особливостям призначення професорсько-викладацького складу, стає все більш актуальною.

5.2. Способи формування академічного людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки

У постіндустріальному суспільстві все більшого значення набуває використання *нематеріальних активів*, що охоплюють інтелектуальний капітал, специфічні вміння керівників і працівників, а також інвестиції в поліпшення продуктивності та організаційних заходів. В економіці США ці активи збільшилися з 13,4 трильйона доларів у 2005 році до 14,5 у 2011, що приблизно дорівнює річному ВВП, де інтелектуальний капітал становить 55

¹⁹⁶ Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 14 – 23; Silova I. The Changing Frontiers of Comparative Education: A Forty-Year Retrospective on “European Education” / I. Silova. – European Education. – 2009. – Vol.41. - #1 (Spring). – P.17 – 31; Stoppel G. A. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stoppel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С. 12 – 16; Thompson J. Towards ‘a theory of international education’? / J. Thompson // Journal of Research in International Education. – 2012. – Vol. 11. - # 3. – P. 203 – 204.

– 63 відсотки¹⁹⁷. *Інтелектуальний капітал* вибудовується на здібностях «талановитих службовців у сучасних і новаторських підприємствах, а також інтелектуальній власності, яку вони створюють. Експлуатація цих інтелектуальних активів породжує дохід, необхідний для функціонування й росту підприємств»¹⁹⁸.

Інтелектуальний капітал містить *людський* (компетенції, знання, навички, особистісні та соціальні якості), *структурний* (інфраструктура й процеси, що допомагають функціонувати людському капіталу), а також *власний стосункам*. Останній перетинається з *соціальним капіталом*, що обіймає людські мережі, норми й цінності, кі поділяються з колегами. *Культурний капітал*, на думку Криса Баркера, «діє як соціальне відношення в системі обміну, що містить накопичене знання культури, яке дає уявлення про статус і повноваження влади»¹⁹⁹.

Людський капітал як фактор зростання національної економіки й соціально-політичного й культурного розвитку сприяє розв'язанню «проблем глобально-цивілізаційного прогресу»²⁰⁰. Людський капітал є складником інтелектуального, що робить можливим його розуміння як «елементу виробництва, який може породжувати додаткову вартість через інвестування в нього»²⁰¹, а також як «знань, компетенцій, стосунків і поведінки, втілених у людині»²⁰². «*Спеціалізований людський капітал*» збільшує доходи й «виступає як потужна сила, що створює розподіл праці через розподіл часу й інвестицій у людський капітал»²⁰³. Суттєвим у спеціалізованому, а саме *академічному*, людському капіталі, є освіта, дослідження й розвиток.

Розуміння тенденцій щорічних змін людського капіталу, наприклад, що розробляється *Deloitte*, сприяє баченню «викликів і стратегічних можливостей»²⁰⁴. Більш важливими для людського капіталу, зокрема й спеціалізованого, є загальні пріоритети: мислити як економіст, бачити

¹⁹⁷ Hassett K. A. What Ideas Are Worth: The Value of Intellectual Capital And Intangible Assets in the American Economy / K. A. Hassett and R. J. Shapiro. – P. 20, 27 (Режим доступу : http://www.sonecon.com/docs/studies/Value_of_Intellectual_Capital_in_American_Economy.pdf).

¹⁹⁸ Wiederhold G. Valuing Intellectual Capital, Multinationals and Taxhavens / G. Wiederhold. - New York : Springer Verlag, 2014. – P. vii.

¹⁹⁹ Barker Ch. The Sage dictionary of cultural studies / Ch. Barker. - Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. – P. 37.

²⁰⁰ Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 31.

²⁰¹ Kwon D.-B. Human Capital and its Measurement / Dae-Bong Kwon. – P. 4 (Режим доступу: <http://www.oecd.org/site/progresskorea/44109779.pdf>).

²⁰² Rastogi P. N. Knowledge Management and Intellectual Capital as a Paradigm of Value Creation / P. N. Rastogi // Human Systems Management. – 2002. – 21(4). – P. 30.

²⁰³ Becker G. S. Human Capital, Effort, and the Sexual Division of Labor / G. S. Becker // Journal of Labor Economics. – 1985. - Vol. 3 - No. 1 - Part 2: Trends in Women's Work, Education, and Family Building – P. 533.

²⁰⁴ Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – P. 2.

економіку відкритою для талантів, оновлювати бренд талантів, створювати еластичні робочі місця, шукати позитивне, коли не вистачає талантів, відкидати міф про надлюдину в лідерстві й керувати виконанням (перформативністю). Водночас концепт суспільного блага залишиться вихідним у формуванні спеціалізованого академічного капіталу.

Формування *спеціалізованого людського капіталу* залежить від характеру викладання, одержуваних результатів дослідження, взаємодії з користувачами знань, зокрема від їхньої передачі новим поколінням для учіння впродовж життя. Ці процеси традиційно досліджуються в російсько-україномовній спеціальній літературі в межах науково-педагогічної діяльності. Остання розглядається крізь призму психології²⁰⁵, дослідження²⁰⁶, теорії освіти²⁰⁷. Деякі дослідники визнають її відмінність від окремо взятих дослідницьких, наукових, педагогічних та інших професійних трудових занять²⁰⁸.

Схоже обґрунтовується формування спеціалізованого людського капіталу за допомогою академічної професії за кордоном. «Більшість академічних кадрів має витратити декілька років на навчання й дослідження перш, ніж вони забезпечать свою першу посаду, а ця велика інвестиція у людський капітал, вимірювана через час, і заробітки, що витрачені, передбачає відданість тій роботі, що здійснюється в науковому

²⁰⁵ Арендачук И. В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности / И. В. Арендачук // Известия Саратовского университета. – 2007. – Т. 7. – Вып. 2. – С. 104 – 113 (Серия «Философия. Психология. Педагогика»); Бозаджиев В. Л. Профессиографический анализ деятельности молодых научно-педагогических работников / В. Л. Бозаджиев // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. - Режим доступа : www.science-education.ru/102-5836 (10.04.2014) та інші.

²⁰⁶ Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование / С. И. Брызгалова: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.; Кирюшина О. Н. Научно-педагогическая деятельность как фактор развития научного потенциала системы образования / О. Н. Кирюшина // Вестник Томского государственного университета. – 2009. - № 7 (85). – С. 127 – 131; Учебное пособие по дисциплине «Исследовательская педагогическая деятельность преподавателя высшей школы (для обучающихся по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»)». – Екатеринбург : Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный университет им. А. М. Горького», 2008. – 188 с. - Режим доступа : http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1723/3/1335044_schoolbook.pdf (15.04.2014) та інші.

²⁰⁷ Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.; Педагогіка вищої школи: навч. посіб. /З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк. - К.: Знання, 2005. – 399 с.; Писарев В. Е. Теория педагогики / В. Е. Писарев, Т. Е. Писарева. – Воронеж : Кварта, 2009. - 612 с.

²⁰⁸ Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.; Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 - 60.; Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // Вища освіта України. – 2012. - № 3 (додаток 2). - С. 56 – 59.

товаристві»²⁰⁹. «Глобальний попит на кваліфікований людський капітал викликав зміни в отриманні ступенів у багатьох країнах у міру того, як розробники політики шукали міжнародного визнання документів, виданих національними ВНЗ»²¹⁰. Навчання в процесі роботи «вважається формою інвестиції в людський капітал, незалежно від того, здійснена вона співробітником чи організацією»²¹¹. «Внесок викладача в розвиток людського капіталу й технологічний прогрес у багатьому залежить від мотивації та бажання виявляти ініціативу»²¹².

Головним у творенні *спеціалізованого (академічного або науково-педагогічного) людського капіталу* залишається викладацька й дослідницька діяльність членів академічної професії. Так, у Довіднику для професорсько-викладацького складу Каліфорнійського університету (Сан-Франциско) відзначається з праксеологічним акцентом: «Професори, як члени академічної професії, намагаються бути, насамперед, ефективними викладачами й ученими»²¹³. Опора на таку базову характеристику дозволяє бачити академічні кадри в більш широкому складі науково-педагогічних співробітників²¹⁴.

Природа людського капіталу, характеристики суб'єктів постдипломних кваліфікацій у їх соціально-професійній взаємодії та контекст складають систему формування людського капіталу, а отже визначають способи його створення. Способи формування спеціалізованого людського капіталу залежать від внеску суб'єктів постдипломних кваліфікацій у зміст останнього та контексту взаємодій. Способи створення академічного й науково-педагогічного людського капіталу можна умовно розділити на дві групи: **діяльно-змістові та контекстні**. До першої групи належать дослідницько-

²⁰⁹ Ward M. E. Job Satisfaction within the Scottish Academic Profession / M. E. Ward, P. J. Sloane. Discussion Paper No. 38. April 1999. – P. 9 (Режим доступу : <http://ftp.iza.org/dp38.pdf>).

²¹⁰ Dill D. Quality Assurance in Higher Education – Practices and Issues / D. D. Dill // International Encyclopedia of Education [Editors in Chief : Barry McGaw, Penelope L. Peterson, Eva Baker] Elsevier Ltd., 2010. - P. 378.

²¹¹ Ng'ethe J. M. Determinants of Academic Staff Retention in Public Universities in Kenya: Empirical Review / J. M. Ng'ethe, M. E. Iravo, G. S. Namusonge // International Journal of Humanities and Social Science. – 2012. - Vol. 2. - No. 13(July). – P. 5.

²¹² Shaheen I. Factors Affecting the Motivation of Academic Staff (A case study of University College Kotli,UAJ&K) / Imrab Shaheen, Mushtaq A. Sajid, Qudsia Batool // International Journal of Business and Management Invention ISSN (Online). – 2013. – Vol. 2. – Is. 1 (January). - P. 106.

²¹³ Appointment and promotion (APM – 210). Review and Appraisal Committees // University of California academic personnel manual. – P. 10 (Режим доступу : http://www.ucop.edu/academic-personnel/_files/apm/apm-210.pdf).

²¹⁴ Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8 – 12.; Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г. А. Штомпель. // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2012: матер. междунар. науч.-практ. конф. 19-30 июня 2012 г. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – Вып. 2. – Т. 11. – С. 16 - 30.; Штомпель Г. О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 – 58.

інноваційні, інтелектуально-власнісні, освітньо-розвивальні, культурно-стосункові та розвитку особистих якостей, а до другої - інвестиційно-організаційні (розподільно-часові) та структурні. Досягнення окресленої мети у формуванні людського капіталу слушним чином характеризує метод²¹⁵.

Діяльно-змістові способи створення спеціалізованого людського капіталу передбачають, передусім, участь у фундаментальних і прикладних дослідженнях, включно зі сферою досліджень і розробок та зважанням на соціально-гуманітарні й ринкові пріоритети. Породження нових знань і втілення доцільних інновацій окреслюють базисні функції суб'єктів постдипломних кваліфікацій залежно від посади та персонального бачення своєї життєвої місії. Результати застосування *дослідницько-інноваційних способів* мають *інтелектуально-власнісний* характер, що інколи зводяться за звичай до збільшення кількості публікацій у виданнях з пристойним імпаکت-фактором. Часто в рейтингах такі характеристики формально, без звернення до здорового глузду, набувають першочергово значення. Не менш вагомими способами формування спеціалізованого людського капіталу слід визнати цілісність освітньо-розвивальних дій суб'єктів постдипломних кваліфікацій. Однак більш складним є застосування *культурно-стосункових способів* та *розвиток особистих якостей*.

Головним у творенні спеціалізованого академічного й науково-педагогічного капіталу залишається викладацька й дослідницька діяльність членів академічної професії. Опора на таку базову характеристику дає змогу бачити академічні кадри в більш широкому складі науково-педагогічних працівників. Ці категорії суб'єктів постдипломних кваліфікацій відіграють провідну роль у формуванні спеціалізованого людського капіталу.

Контекстні способи створення спеціалізованого людського капіталу складаються з *інвестиційно-організаційних* та *структурних*. Серед нематеріальних активів інвестиції в поліпшення продуктивності та організаційних заходів прямо впливають на якість формування спеціалізованого людського капіталу. Здатність розподіляти час є невіддільною рисою управлінської та науково-педагогічної праці, як і всіх суб'єктів постдипломних кваліфікацій. Це дає підставу називати *інвестиційно-організаційні способи* також *розподільно-часовими*.

Самоспрямоване учіння в процесі роботи, як і колективне в організації є формою інвестиції в людський капітал. Отже інвестиційно-організаційні способи можуть запускати й прискорювати створення спеціалізованого

²¹⁵ Бондар В. І. Дидактика: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. І. Бондар; ред. Т. В. Ковтуненко. - К. : Либідь, 2005. - 264 с.

людського капіталу. *Структурні способи* створення спеціалізованого людського капіталу передбачають зміни в інфраструктурі й процесах, тобто створюють оточення, яке надає можливість раціонально функціонувати спеціалізованому людському капіталу. Вони є вирішальними в досягненні успіху суб'єктами постдипломних кваліфікацій.

Використання окреслених транснаціональних способів формування спеціалізованого людського капіталу суб'єктами постдипломних кваліфікацій, як показує первинна апробація, сприяє імплементації нового Закону України «Про вищу освіту»²¹⁶.

5.3. Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці

Перешкодою в транснаціональній концептуалізації *післядипломної освіти й підготовки* навіть у вузькому смислі є методологічна тенденційність, що призводить до нехтування баченням своєрідності надання ступеневих і міжступеневих постдипломних кваліфікацій, що проявляється як *вищеосвітянізм, етатизм, просторовий фетишизм і методологічний націоналізм*²¹⁷. Доречно нагадати, що за відсутності виходу «зі старої світоглядної парадигми» варто звернутися, на думку З. Самчука, до «проблемності, діалогічності та дискусійності»²¹⁸.

*Вищеосвітянізм*²¹⁹ відкидає іншість терціарної едукації, нерозчленованість цілей і функцій підсистем постбакалавріату, зокрема післядипломної освіти, та бачить найвищі рівні НРК тільки стосовно освітнього сектора економіки без врахування інших сфер суспільного, виробничого й державного життя (на зразок неспіврозмірності

²¹⁶ Олійник В. В. Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2014. - № 3 (додаток 2). - С. 52 - 61.

²¹⁷ Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus: EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – P. 11 – 19; Shahjahan R. The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy / R. A. Shahjahan // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume 27. [Ed. by J. Smart & M. Paulsen]. – Dordrecht: Springer, 2012. – P. 369 – 407.

²¹⁸ Самчук З. Ф. Світоглядно-методологічні азимуту орієнтування на місцевості сучасної освіти / З. Ф. Самчук // Вища освіта України. - 2012. - № 3 (додаток 1). – С. 165 – 177. – (Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”).

²¹⁹ *Освітянізм* – самообмеженість дисципліною або інституціями без їх проблематизації, приміром запитаннями, замість висунення або прийняття положень (Dale R. Globalisation, Knowledge and Comparative Education / R. Dale // Comparative Education. – 2005. - # 41 (2). – P. 134). Порівняйте трактування *методологічного вищеосвітянізму*: 1) нехтування процесами за нового порядку денного Shahjahan R. The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy / R. A. Shahjahan // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume 27. [Ed. by J. Smart & M. Paulsen]. – Dordrecht: Springer, 2012. – P. 370) та 2) «категорії, через які ми пізнаємо вищу освіту вважаються незмінними» (Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus: EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – P. 53).

реформувальної природи схваленої НРК з вимогами побудови чинних унітарних і комунікаційних рамок інших країн). У деяких правових документах Болонського процесу, зокрема й українських, *вища освіта* трактується у застарілих онтологічних категоріях, що підштовхує до помилок пізнання, властивих просторовому фетишизму й методологічному націоналізму.

*Просторовий фетишизм*²²⁰ (термін N. Brenner з 2003 р.) спирається на історично задавнені освітні теоретичні конструкції нібито наукового штибу місцевого, локального, регіонального або й міждержавного масштабу (на кшталт виокремлення в СНД окремого рівня РК для позначення вдосконалення доктора філософії). Часто в ареалі поширення однієї культури освітні теоретичні конструкції вибудовуються без урахування нового контексту. Так, дитино- й студентоцентризм у ринкових умовах англomовного світу сприяв виникненню поняття *learning outcomes* (результати учіння), що в Україні переважно тлумачиться як комплексний показник продуктивності спільної праці студента, викладача й управлінця та відповідно позначається як *результат навчання* з посиланням на вітчизняну культурну самотність. Близько до цього розглядається *виховання*: за межами соціалізації або як ширша категорія, ніж *освіта*.

Водночас визнання освітніх абстракцій як властивих усім культурам приховує небезпеку *етатизму*²²¹. Це породжує догматизм і доктринерство внаслідок прихильності до вічності й незмінності освітніх категорій в енциклопедіях, тезаурусах, словниках, глосаріях, міжнародних базах даних і т. ін. (приміром, зведення понад дюжини типів кваліфікацій до освітньої й професійної в українській РК²²² або тлумачення *вищої освіти* всупереч МСКО-2011, у чинному законі²²³).

З іншого боку, загальнопланетарні категорії номотетичних наук, зокрема теорії освіти, зароджуються й функціонують у міжнародних документах мовою оригіналу, термінологічних базах даних і т. ін., що не

²²⁰ *Просторовий фетишизм* – “розуміння соціального простору поза часом у статиці, а тому несприйнятливості до історичних змін” (Brenner N. *New State Spaces: Urban Governance and the Rescaling of Statehood* / N. Brenner – Oxford : Oxford University Press, 2004. – P. 38. Див. також: Brenner N. *Metropolitan Institutional Reform and the Rescaling of State Space in Contemporary Western Europe* / N. Brenner // *European Urban and Regional Studies* October. – 2003. - Vol. 10. - # 4. – P. 297-324).

²²¹ *Методологічний етатизм* – “тенденція вважати, що існує конкретна форма, властива всім державам” *Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework* / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus: EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – P. 13).

²²² Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // *Вища освіта України*. – 2012. - № 1 (додаток 1). – Темат. вип. «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». – С. 6 - 12.

²²³ Див. питання 4.3 Лекції 4 та 6.1 Лекції 6.

усуває ризиків і загроз *методологічного націоналізму*²²⁴ в перекладах²²⁵ (e.g. дополнительное и послевузовское образование, аспірантура й докторантура, науково-педагогічні кадри, postgraduate qualifications) та інших номенклатур та оменів, чисельність яких обмежується швидкістю їх легалізації бюрократичним апаратом у національних і міжнародних організаціях. Виважене застосування соціально-просторового підходу й інтернаціонального зіставлення сприяло б зменшенню розбіжностей і суперечностей у перекладах Тезаурусу, поняттєвій систематизації ТЕЗЕ для освітніх систем Європи та інших визнаних у світі термінологічних базах даних.

У новій концептуальній рамці аналізу найвищих рівнів освіти²²⁶ її автори вважають, що додання методологічної тенденційності (вищеосвітязизму, просторового фетишизму, етатизму, націоналізму) «робить експліцитними припущення, вбудовані в наші теоретичні рамки й відповідні методології, а також методи, що, зі свого боку, обмежують наше розуміння природи й значення трансформацій, які відбуваються у вищій освіті»²²⁷. Тим важливіше таке попередження й профілактика методологічної тенденційності для теорії порівняльної післядипломної освіти.

Навчально-дослідні завдання

1. Дослідіть, чи змінюються функції професорсько-викладацького складу в зв'язку із забезпеченням повноцінного функціонування трикутника знань, зокрема щодо розвитку креативності та підприємливості.
2. Визначте, як впливає на діяльно-змістові способи формування спеціалізованого, зокрема науково-педагогічного, людського капіталу рух до економіки й суспільства знань.
3. Наведіть приклади за результатами власного дисертаційного дослідження проявів методологічної упередженості, зокрема вищеосвітязизму, просторового фетишизму, етатизму й націоналізму.

²²⁴ *Методологічний націоналізм* (Dale, 2005): 1) бачення суспільства в межах національної держави; 2) порівняння лише на рівні націй; 3) недооцінка ролі національної держави в просуванні глобальних і регіональних проектів; 4) приписування територіальних, владних, суспільних і персоналізованих інтересів до публічних функцій держави.

²²⁵ The Trans/National Study of Culture A Translational Perspective [ed. by Doris Bachmann-Medick] (Series: Concepts for the Study of Culture. - Berlin/Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2014. – 271 p.

²²⁶ Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.

²²⁷ Там же, с. 11 – 12.

6. БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНИКІВ ТА ЙОГО КООРДИНАЦІЯ

- 6.1 Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізаціі.
- 6.2 Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку.
- 6.3 Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться.

6.1. Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізаціі

У функціонуванні трикутника знань рушійну роль відіграють науково-педагогічні кадри, які професійно поєднують дослідницьку й освітню діяльність. Однак кількість дослідників у 2002 – 2010 рр. на мільйон населення становила 471 особу в Україні, 3091 – в Росії, 3794 - у Великій Британії та в середньому - 3854 в групі країн з дуже високим людським розвитком²²⁸. Водночас, за Доповіддю з людського розвитку 2013 р., наша держава посідає 78 місце серед 172 інших. Це засвідчує належність до країн з високим рівнем людського розвитку - друга група з чотирьох²²⁹. Водночас показник зарахованих (вступників) до терціарної освіти у 2002 -2011 рр. в Україні становить 79,5 % від офіційно їх можливої кількості без зважання на вік, що вище, ніж у середньому по групі країн з дуже високим рівнем людського розвитку – 75,8 % (світовий показник зарахованих до терціарної освіти дорівнює 28,7 %) ²³⁰. Водночас показник задоволеності українців якістю освіти у 2011 р. дорівнює 50,1 % кількості опитаних²³¹. Наведені відомості підштовхують до пошуку механізмів вдосконалення підготовки кадрів з постдипломними кваліфікаціями, зокрема науково-педагогічних працівників (НПП)²³².

²²⁸ Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – с. 186 - 187, 189.

²²⁹ Там само, с. 143.

²³⁰ Там само, с. 171, 173

²³¹ Там само, с. 171.

²³² Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8 – 12; Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г. А. Штомпель // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2012: матер. междунар. науч.-практ. конф. 19 - 30 июня 2012 г.. – Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. – Т. 11. – Вып. 2. – С. 16 – 30; Штомпель Г. О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180; 24. Stompel G. Faculty's Postgraduate Education and Management under Globalization / G. Stompel. // Research Bulletin SWorld "Modern scientific research and their practical application.

Уведений у 1974 р. Е. Гойлом²³³ термін *професійність* позначає те, що стосується комплексних знань, умінь, процедур виконуваної роботи, які мають теоретичне обґрунтування, а *професіоналізм* позначає те, що стосується статусу. *Фаховість* позначає спеціалізацію професії (нім.: Fachberuf, Spezialität) та експертний рівень професійності за спеціальністю. Особи, які мають фахові кваліфікації, іменуються спеціалістами, фахівцями, експертами тощо. Високий рівень фахової професійності ототожнюється з майстерністю й досконалістю (англ. : mastery, excellence). Типологія трудових занять для економіки, що базується на знаннях, розроблена С. Міхаїлом у 2007 р. на підставі, з одного боку, знань та аналітичних умінь, а, з іншого, – технологічних умінь і компетенцій, передбачає чотири групи: *наукові, професійні, парaproфесійні* (середнього рівня) та *професійно-технічні*²³⁴. *Наукові трудові заняття* (математикою, економікою, природничими й соціальними науками) більш концептуальні та менш інтуїтивні, ніж *професійні* (медицина, бізнес, інженерна справа). За цією типологією дослідження й освіта належать до соціальних трудових занять, які у наш час усе частіше називають експертними. Дж. Салмі, відомий експерт з глобальної терціарної освіти, зазначає: «По тому, як економіка піднімається технологічною драбиною, потреба в освіті та вміннях на всіх рівнях зростає, особливо на терціарному»²³⁵.

Визнання НПП *суб'єктами постдипломних професійних кваліфікацій*²³⁶ допускає відмежовування підсистем терціарної едукції. Мету здобувачів вищої освіти можна позначити як *створення й формування професійності та фаховості*, а післядипломної - як *розвиток професіоналізму* за широкого тлумачення останньої як едукції після присвоєння ступеня бакалавра або за вузького як надання міжступеневих кваліфікацій після першого ступеня. Під кутом компаративізму глобалізації таке розмежування достатньо характеризує у першому наближенні спеціалізацію вищої й післядипломної освіти, а також відкриває дослідникам та іншим працівникам знань із будь-якої сфери шляхи до набуття слушних кваліфікацій.

Education, Psychology and Sociology” [Ed. by A. Shibayev, S. Kuprienko, A. Fedorova]. – 2012. - Vol. 5 J31205 (September). – P. 146 - 153. (Режим доступу : <http://sworld.com.ua/index.php/ru/e-journal/the-content-of-journal/j312/13793-j31205>) та інші.

²³³ Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / E. Hoyle // London Educational Review. - 1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.

²³⁴ Mikhail S. W. The Alternative Tertiary Education Sector: More than Non-University Education [Working Paper 10] / S.W. Mikhail. – Washington, D.C.: The World Bank, 2008. – с. 13 – 15.

²³⁵ Salmi J. Constructing a Differentiated Tertiary Education System. Policy Note prepared for AusAID / Jamil Salmi. - Canberra, Australia : The Education Resource Facility, 2013. – P. 1.

²³⁶ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.

Застосування соціально-просторової теорії для усунення методологічного націоналізму вимагає транснаціонального визнання НПП *суб'єктами постдипломних професійних кваліфікацій*, які здійснюють дослідження й надають науково-освітні послуги, виконуючи робочі завдання фахівців і керівників. Тоді науково-педагогічних працівників можна диференціювати за видами: 1) освітянин, який одночасно виконує академічне дослідження; 2) освітянин, який одночасно виконує науково-технічне дослідження; 3) дослідник, який одночасно здійснює педагогічну діяльність; 4) ті, хто по-іншому поєднує освітню й дослідницьку діяльність. Диференціація за підвидами можлива завдяки віднесенню кожного з видів до фахівців або керівників. Перші три види збігаються з професійною діяльністю членів академічної професії – професорсько-викладацького складу. Це дає змогу спиратися на здобутки теорії та історії академічної професії, а також вивчати праці у сфері досліджень і розробок (R&D), інновацій у економіці тощо.

Визначення НПП в ст. 53 нового Закону України «Про вищу освіту» як осіб, «які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність», не повністю відповідає трактуванню в ст. 1 Закону України «Про науково-технічну діяльність» в редакції від 06.09.2014; «вчений, який за основним місцем роботи у вищому навчальному закладі професійно здійснює педагогічну та наукову або науково-технічну діяльність». У другому визначенні професійна діяльність НПП обмежується ВНЗ, відкидаючи сфери R&D, інновацій у економіці тощо. В обох визначеннях організаційна та організаторська діяльність тлумачиться як наукова, на відміну, скажімо, від США, де ставляться перешкоди бюрократизації науково-дослідної праці. Отже, транснаціональне визначення НПП як суб'єктів постдипломних професійних кваліфікацій, що здійснюють дослідження й надають науково-освітні послуги, виконуючи робочі завдання фахівців і керівників, відповідає потребам розбудови економіки й суспільства знань. Подальша деталізація видів НПП зумовлює врахування посадових обов'язків. Така диференціація цієї професіоналізованої діяльності конкретизує зміст післядипломної освіти й підготовки НПП.

Професійність трудових занять НПП, як і будь-якої іншої професії, характеризуються тим, що: знання базуються на теоретичному обґрунтуванні (1); потрібна відповідна спеціальна освіта й інтелектуальна підготовка з кваліфікаційним підтвердженням (2); сформовано уявлення про гарантовану якість послуг суспільству за мінімальними стандартами та результатами безперервного професійного розвитку (3); усвідомлюється необхідність

особистої професійної ідентичності, що виокремлюється в стосунках з іншими членами професії в соціально-державному контексті (4); є право на професійну автономію для суджень і дій на власний розсуд, що колективно захищається фахово-посадовим об'єднанням (5); сумлінність у альтруїстичному наданні послуг поєднується з одержанням визнаних суспільством привілеїв (6); відповідальність і зобов'язання членів професії здійснюються без порушень Кодексу честі (7) тощо.

Передумовою набуття фаховості й професійності є успішне завершення освіти й дослужбова практична підготовка або визнаний наявний досвід відповідно до вимог рівнів 6 - 8 МСКО-2011 або 6 - 9 НРК для наступної реєстрації членства у фахово-посадовій асоціації (або в організації з відповідними повноваженнями). Однак, усупереч Міжнародній стандартній класифікації трудових занять 2008 р. чинний Національний класифікатор²³⁷, як і медіа-засоби в СНД, не розрізняє професійних і непрофесійних трудових занять, що вводить зрівнялівку замість егалітаризму. Освіта, як суспільне благо, перестає виконувати функції соціального ліфту, а елітарність визначається владно-фінансовими перевагами особи.

Належність до науково-педагогічної професії зумовлює обмежений та розширений професіоналізм (терміни Е. Гойла²³⁸ і Л. Стенгауса²³⁹). У сучасному трактуванні Г. Дональдсона: «... майбутнє освіти Шотландії залежить від переосмислення й зміцнення розширеного професіоналізму», а «започаткування розвитку розширеного професіоналізму, включно з підготовкою до функцій і обов'язків розподіленого лідерства та партнерської співпраці» є зонами змін, що створюють переваги²⁴⁰. *Розширений професіоналізм*, зокрема дослідника, відрізняється більшою точністю; просунутими дослідницькими вміннями; постійним прагненням до методологічної компетентності; вдосконаленням методів; породженням теорії на основі результатів дослідження; глибшим компаративістським аналізом концептуально-теоретичних підходів; поліпшенням власних аргументів і доказовості після повернення до дослідницьких висновків; публікаціями в престижних журналах; баченням ширшого контексту застосування результатів дослідження і вироблених у процесі дослідження загальних умінь тощо.

²³⁷ Національний класифікатор професій ДК 003:2010. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 697 с.

²³⁸ Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / E. Hoyle // London Educational Review. - 1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.

²³⁹ Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development / Lawrence Stenhouse. - London : Heinemann, 1975. – P. 143, 144.

²⁴⁰ Donaldson G. Teaching Scotland's future. Report of a review of teacher education in Scotland / Graham Donaldson. – Edinburgh : the Scottish Government (Crown copyright), 2011. – P. 15, 35.

Таким чином, *професіоналізм НПП* завбачує: підтвердження набутої фаховості й професійності цінностями статусу й необхідними постдипломними кваліфікаціями та занесенням до реєстру членів професії; якісне поєднання освітньої та дослідницької діяльності у фахово-посадових межах; суспільну корисність, що визначає ступінь реалізації його покликання; інтелектуальну підготовку й деяку винятковість, а також зумовлену цим значну психічно-розумову експертизу й культуру; застосування постійно оновлюваних комплексних і складних знань для здійснення професійних і фахово-посадових зобов'язань; гарантовану якість науково-педагогічних послуг суспільству за мінімальними стандартами, а також завдяки безперервному професійному саморозвитку у межах парадигми нового професіоналізму; розвиток особистої професійної ідентичності, що гармонійно забезпечується за допомогою конкуренції, співробітництва та колаборації з іншими членами професії в суспільно-державному контексті; достатню професійну автономію в судженнях і діях на власний розсуд; альтруїстичне надання за власною ініціативою науково-педагогічних послуг та виконання посадових обов'язків за винагородження із одержанням визнаних суспільством привілеїв; відповідальність і зобов'язання, що здійснюються без порушень Кодексу честі тощо.

Зв'язок професіоналізму зі статусом визначає його бачення як «трудової цінності» (occupational value), тому *новий професіоналізм* її трансформує. На думку Дж. Іветс²⁴¹, *новий професіоналізм* передбачає зміни у стосунках фахівець - працедавець та фахівець – клієнт, а також контроль робочих пріоритетів і процесів. Ці зміни у владних повноваженнях зменшують професійну автономію і збільшують підзвітність, що викликає напруження, насамперед, у стосунках фахівець – клієнт, де конкурентоспроможність індивідуальних послуг значно залежить від автономії професіонала. Це дає підставу Дж. Вітті²⁴² відзначати певну депрофесіоналізацію й конкуренцію професіоналізмів. Варто також навести приклад позитивної оцінки впливу конкуренції та кооперації. Завідувачі кафедрами в українських ВНЗ, які відповідають за викладання іноземних мов, відзначають, що відбувається репрофесіоналізація найкращих педагогів унаслідок конкуренції, співпраці та колаборації, що стали можливими за доступності міжнародних комунікативно спрямованих навчальних ресурсів.

²⁴¹ Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406 - 422.

²⁴² Whitty G. Teacher professionalism in new times / G. Whitty // The Performing Schools: Managing, teaching and learning in a performance culture ; edited by D. Gleeson and C. Husbands. – London : Routledge/Falmer, 2001. - P. 159 - 173.

Це можна пояснити з позиції Дж. Сакс²⁴³, яка відзначає зростання професійної автономії за нового професіоналізму щодо вибору освітянином можливостей власного професійного розвитку (приміром, актуальним є вибір індивідуальних траєкторій освітнього поступу за маршрутами навчання, дослідження або комбінованого на бакалаврсько-магістерському, магістерсько-докторському та постдокторському етапах післядипломної підсистеми терціарної освіти)²⁴⁴.

Соціально просторове дослідження загального й своєрідного в професіоналізмі науково-педагогічних кадрів дає підстави окреслити основні концептуальні підходи до забезпечення переходу його якості на вищий щабель: *експертний* (1), *кваліфікаційний* (2), *менеджеристський* (3), *стадіальний* (4) та *соціокультурний* (5)²⁴⁵. Ці підходи впливають із визначальних характеристик професіоналізму НПП: значної психічно-розумової експертизи; необхідних постдипломних кваліфікацій; змін у владних повноваженнях за ринкових умов, що вимагають контролю якості та дотримання стандартів²⁴⁶; динаміки змін особи (від новачка й початківця до зрілого професіонала фахової довершеності); та цінностей за Кодексом честі (див. табл. 6.1 *Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП*).

Кожен концептуальний підхід розглядається в координатах скалярних величин – підстав, що представлені полярним (знання/цінності, функціонування/зростання, автономія/контроль, дискурс зверху/знизу) або ступінчатим (де-, ре- або професіоналізація) континуумами. Так, за підставою *знання/цінності* протилежними підходами виступають, з одного боку, *експертний, кваліфікаційний, менеджеристський*, де головна увага у професійному вдосконаленні НПП надається знанням, а, з іншого – *соціокультурний*, де акцентуються здебільшого *цінності*. Натомість компромісним підходом є *стадіальний*, де збалансовано увагу до знань і цінностей у формуванні фаховості, професійності й розвитку професіоналізму НПП.

Таблиця 6.1

²⁴³ Sachs J. Rethinking the Practice of Teacher Professionalism / J. Sachs // The Life and Work of Teachers ; edited by C. Day, A. Fernandez, T. Hague, and J. Møller. London : Falmer, 1999. – P. 76 – 89.

²⁴⁴ Штомпель Г. О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти / Г. О. Штомпель. – К., 2013. – с. 13, 23 – 24.

²⁴⁵ Штомпель Г. О. Прогностичний потенціал координації для розвитку професіоналізму / Г. О. Штомпель //Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К. : Гнозис, 2013. – С. 105 – 120. – Додаток 1 до Вип. 31, Том IX (51) : Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».

²⁴⁶ Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. – с. 59 - 60, 61 – 68; 35.

Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП

Підхід Підстава	ЕКСПЕРТ НИЙ (1)	КВАЛІФІК АЦІЙНИЙ (2)	МЕНЕДЖЕР ИСТСЬКИЙ (3)	СТАДІАЛ ЬНИЙ (4)	СОЦІОКУ ЛЬТУРНИ Й (5)
Знання/ цінності	знання	знання	знання	обидві	цінності
Де-, ре- або профе сіоналізація	репрофе сіоналізація	профе сіоналізація	депрофе сіоналізація	репрофе сіоналізація	репрофе сіоналізація
Функціонування / зростання	зростання	функціону вання	функціону вання	зростання	зростання
Автономія/ контроль	автономія	автономія	контроль	обидві	автономія
Дискурс зверху/знизу	знизу	зверху	зверху	обидві	знизу

Посилення контролю за *менеджеристського* концептуального підходу до розвитку професіоналізму НПП, що до певної міри депрофесіоналізує його працю, зменшуючи професійну автономію. Це зумовлює дискурс із адміністрацією організації про межі професійних дій НПП на власний розсуд. За *кваліфікаційним* підходом ключовим є формування фаховості й професійності, що зумовлено необхідністю професіоналізації. Так, в Україні траєкторії руху для отримання науково-педагогічних кваліфікацій передбачають вихід первинної підготовки на 7 – 9 рівні НРК. Водночас *експертний, стадіальний та соціокультурний* підходи спрямовані на репрофесіоналізацію праці НПП, що змінює її характер для піднесення якості науково-педагогічних послуг. Відтак ці підходи частіше стають слухними в післядипломній підготовці НПП, ніж *кваліфікаційний* підхід, а інколи й *менеджеристський*.

Ефективність функціонування НПП в організації є першочерговим кроком у розвитку професіоналізму за *кваліфікаційним і менеджеристським* підходами. Натомість *зростання* НПП створює передумови для переходу організації на вищий щабель розвитку, що робить можливим більш якісне і гуманне досягнення організаційних цілей.

Розвиток професіоналізму спирається на *професійний розвиток* за трактування останнього як «формування суб'єкта професійної діяльності»²⁴⁷,

²⁴⁷ Рибалка В. В. Професійний розвиток / В. В. Рибалка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – с. 733.

набуває деталізації за іншого соціально просторового бачення у Л. Еванс²⁴⁸. Об'єднане вдосконалення фаховості, професійності й професіоналізму освітянина й дослідника передбачає зміну спеціалізованого функціоналізму та інтелектуально-мотиваційного (ставленневого) підґрунтя професіоналізму особистості й діяльності НПП. Це дає змогу співвідносити їх з *кваліфікаційним і соціокультурним* підходами.

Серед наявних підходів до професіоналізму панівним проголошується *розвивальний*, що може набувати радикального забарвлення. Так, на Європейській конференції з освітніх досліджень «Міська освіта» (Берлін, 2011 р.) Л. Еванс заявляє: «... професіоналізм щось втратив із своїх характерних рис і нам потрібно шукати інший, більш виразний засіб оцінювання професійних груп. Я пропоную девелопменталізм (developmentalism). Замість заклопотаності етикеткою професія, нам потрібно розрізняти й робити висновки, наскільки розвиток притаманний специфічним професійним групам. Під девелопменталізмом я маю на увазі прояв відданості безперервному розвитку»²⁴⁹. Можна припустити, що девелопменталізм вимагає від НПП *зростання*, тому це зумовлюватиме постійну репрофесіоналізацію. Отже, *експертний, стадіальний та соціокультурний* концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП набуватимуть більшого значення в управлінні підвищенням кадрового потенціалу організації²⁵⁰.

Експертний підхід до розвитку професіоналізму НПП передбачає розрізнення, як вважають Р. Дж. Амірольт і Р. К. Бренсон, експерта, експертизи й експертного виконавця²⁵¹. НПП має розглядати себе як експерта, що володіє спеціальними знаннями, вміннями або компетенціями, які визнаються надійними тими, хто викладає і досліджує або представляє інтереси суспільства. Компетентність НПП проявляється в експертизі. *Раціонально-технічний аспект експертизи* вимагає рефлексії над знаннями для їх удосконалення. Водночас *феноменологічна інтерпретація* освітнього виміру науково-педагогічної діяльності потребує уваги до цінностей та стратегій саморегуляції в афективній сфері. Складнішим є розвиток

²⁴⁸ Evans L. Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development / L. Evans // Professional Development Today. – 2013. -15 (3). – P. 24 – 30; Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P. 20 - 38.

²⁴⁹ Evans L The professional status of educational research: professionalism and developmentalism in 21st century working life / L. Evans // British Journal of Educational Studies. – 2013. – 61 (4). – P. 471- 490.

²⁵⁰ Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: науково-практичні основи : монографія / Є. Р. Чернишова ; Нац. акад. пед. наук України, Ун-т менеджменту освіти. - К. : Педагогічна думка, 2012. - 472 с.

²⁵¹ The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / Ed. by K. Anders Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich et al.. - Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – P. 69 – 86.

професіоналізму НПП як експертного виконавця, коли експертиза стосується досконалості виконання, де кількість чинних факторів конкретної ситуації практики не підлягає повному врахуванню внаслідок високої невизначеності, властивій системам, що самоорганізуються. Вирішальну роль для практики починає відігравати мовчазне або імпліцитне знання НПП, часто інтуїтивний підхід. Саме ступінь володіння мовчазним знанням відрізняє зрілого НПП від новачка або початківця.

Отже, *експертний* підхід до розвитку професіоналізму НПП окреслює інтегроване засвоєння знань, умінь, ставлень, етики та стратегій урегулювання емоцій і почуттів. Великий обсяг і складність раціональної складової професіоналізму НПП зумовлює неможливість її опанування за будь-який слухний період підготовки, тому на передній план висувається принцип учіння в процесі роботи. З точки зору методології цей принцип визнає першочерговість практики фахівця у породженні теорії та ставить під сумнів поширене на пострадянських теренах розуміння співвідношення теорії й практики²⁵². Приміром, коли абстраговані на обраному рівні узагальнення результати прикладного дослідження впроваджуються або здійснюється моніторинг їх використання. Тоді розмаїтість практичної діяльності вимагає їх прагматичної трансформації та адаптації, тобто перегляду бачення теорії або започаткування нових студій.

Набуття досвіду й просування кар'єрою здебільшого прямо не характеризують зрілість НПП. Тому *стадіальний* підхід до розвитку професіоналізму НПП визнається більш індивідуалізованим і гуманним, ніж *експертний*. Зіставлення понять *ріст*, *розвиток* та *зростання*²⁵³ засвідчує значущі розходження в розумінні змін у професіонала. Перше акцентує увагу на кількісних (кумулятивних) змінах шляхом вдосконалення професіоналізму діяльності та особистості²⁵⁴. Друге поняття позначає якісні, незворотні, спрямовані та закономірні зміни в психіці й поведінці людини, що водночас характеризують її основний спосіб існування. Натомість *зростання*, що співвідносне з акмеологічним *прогрессиовное личностно-профессиональное развитие*²⁵⁵, є своєрідним утіленням смислу життя, поряд із учинком і творчістю, відображаючи розвиток за висхідною лінією. Отже *зростання*

²⁵² Cook S. D. N. Navigating the Eternally Unfolding Present: Toward an Epistemology of Practice / S. D. Noam Cook, Hengrik Wagenaar // The American Review of Public Administration. – 2012. – 42 (1). – P. 3 – 38.

²⁵³ Сухомлинський В. О. Поради про відвідування та аналіз уроків. Бесіда сьома / В. О. Сухомлинський // Розмова з молодим директором школи. - Вибр. тв. у 5-ти т. – Т. 4. - К. : Рад.шк., 1977. - С. 578.

²⁵⁴ Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н. П. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.; Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

²⁵⁵ Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. - 161 с.

більше відповідає *стадіальному* підходу до розвитку професіоналізму НПП. Втілення смислу життя в праці через пошук досконалості за тривалого переважаючої централізації може, якщо спиратися на результати дослідження Ф. Луненберга й А. Орштайна²⁵⁶, посилити виклик роботи. Він ініціює в більшій частині відповідні переміни в особистості НПП.

У психолого-педагогічному контексті досягнення фахової досконалості можливе на найвищому рівні професійного становлення особистості (*майстерності*), який відповідає періоду зміцнення кар'єри та праці задля суспільства на професійному шляху (від 40 до 70 років, за Р. Гейвігхерстом), а також віковим стадіям психічного розвитку людини як суб'єкта праці - *майстер, авторитет та наставник*. Переважно в середній, а не ранній дорослості, фахівець набуває зрілості, його ставлення до себе стає "як до суб'єкта життєдіяльності" (за періодизацією життєвого шляху Т. Титаренко).

За *детерміністського* бачення джерел у стадіальному підході до розвитку професіоналізму НПП основна суперечність впливає з визнання принципу єдності свідомості та діяльності в трактуванні С. Рубінштейна: "бачити в діяннях лише прояви суб'єкта, заперечувати їх зворотний вплив на нього – означає руйнувати єдність особистості"²⁵⁷. Спосіб розв'язання основної суперечності розвитку професіоналізму характеризується через варіативність (опцію) поєднання її протилежних сторін на різних ступенях її діалектичного руху²⁵⁸. Перша сторона відображає суб'єктно-особистісні ознаки (професійну самосвідомість), а інша – трудові (професійно-посадову діяльність). За трьох опцій поєднання рівноважних протилежних сторін (на високому, середньому та низькому рівнях прояву ознак) можна розрізнити три стадії розвитку професіоналізму (початкова, стабілізаційна та розквіту), а за 9 нерівноважних – таку саму кількість стадій з двома супутніми сходинками до кожної з них. Кожній стадії відповідають три, а разом зі сходинками – дев'ять типів фахівців, які професійно зростають. Зі свого боку, кожний тип співвідносний або відображає результат сходження у своєму ПР до певного ступеня - фази становлення особистості в спільно-

²⁵⁶ Lunenburg F. C. Educational administration: concepts and practices / F.C. Lunenburg, A. C. Ornstein. - Belmont, CA: Wadsworth, 2008. - 554 p.

²⁵⁷ Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 104.

²⁵⁸ Штомпель Г. О. Професійне зростання фахівця: основне джерело, стадії та ознаки / Г. О. Штомпель // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. - № 1. –С. 45 – 52; Штомпель Г. О. Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом / Г. О. Штомпель // Спецкурси з підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів системи освіти – К.: ЦІППО, 2006. – С. 40 – 59 ; Штомпель Г. О. Чи варто ставати досконалішим (концептуальні шляхи реформування післядипломної освіти в Україні) / Г. О. Штомпель // Гуманітарні науки. – 2004. - № 1. – С. 6 – 17.

розподіленій діяльності (адаптація, індивідуалізація й інтеграція) та вплив механізмів ідентифікації, відособлення та їх взаємодії.

Стадіальний підхід до розвитку професіоналізму НПП зокреслює можливі чинники формування стилю координування в організації²⁵⁹. У розвитку професіоналізму НПП все більше визнаються якість і досконалість втілення робочих завдань НПП як фахівця й керівника, що залежать, в кінцевому рахунку, від соціально-культурних чинників. Це зумовлює актуальність *соціокультурного* підходу. Зв'язок педагогічного професіоналізму з культурою також широко визнається в СНД. Цей зв'язок С. О. Дружилов розглядає через становлення професіоналізму особи, яка реалізує індивідуальний ресурс²⁶⁰.

Категорія культури вважається науковим відкриттям ХІХ ст., що «своєрідно протиставляється галузевому розподілу праці, спеціалізації та професійній роботі. Знову, як і концепт інтелектуала, культура не може протиставлятися професіоналізму ... Розповіді про занепад від культури, націлені на інтелектуалів, також спрямовані на професіоналів, які репрезентують своїх занепалих, ослаблених, декадентних наступників: викладачів гуманітарних наук»²⁶¹. Якщо культура, за висловом П. Бурд'є, є «капіталом інтелектуалів», то професіоналізм НПП має її відображати. Тому замість «опертя на централізовано нав'язані контрольні цифри виконання» за менеджеризму необхідна «віра в спроможність викладачів до самополіпшення як притаманного їхній професійній ідентичності елементу»²⁶².

Найскладнішим у координуванні соціокультурного підходу до розвитку професіоналізму НПП є адекватне реагування на необхідність змін у науково-педагогічній практиці. Подібні або дещо інші труднощі викликає і решта підходів. Тому в пригоді може стати прогностичний потенціал координації.

Водночас простежується зв'язок професіоналізму науково-педагогічних працівників з менеджеризмом. Загалом нове бачення професіоналізму за його багатогранності виступає інструментом модернізації науково-педагогічної діяльності. Підсилення фаховості, професійності й професіоналізму НПП

²⁵⁹ Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г. Штомпель // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар.наук.форуму, присвяч.пам'яті д-ра психол.наук, проф. Н. Л. Коломінського, м.Київ, 28 берез. 2007 р. / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов.ред.) та ін. – К. : МАУП, 2007. – С. 174 - 181.

²⁶⁰ Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов.– Новокузнецк : Изд-во Института повышения квалификации, 2002. – 242 с.

²⁶¹ Robbins B. Secular vocations: intellectuals, professionalism, culture / Bruce Robbins. – L. : Verso, 1993. – 263 p.

²⁶² Professionalism and Pedagogy: A Contemporary opportunity / Ed. by A. Pollard. – L. : TLRP, 2010. – 36 p.

відображається у більш широкому концепті *безперервного професійного розвитку (CPD)*, де поряд з «функціональним», що безпосередньо впливає на процедури й практику фаховості й професійності, варто виокремлювати «ставленнєвий» (attitudinal), що фокусується на «інтелектуальному й мотиваційному»²⁶³ та відповідає розширеному професіоналізму. Такому позитивному «ставленнєвому» розвитку можна ставити у відповідність *прогресивне личностно-професіональне розвитие* в акмеології або *професійне (само)зростання* в українській психолого-педагогічній традиції.

6.2. Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку

Обстеження текстів про *професійний розвиток (ПР)* засвідчує помітну відмінність між вітчизняним осмисленням цього концепту та транснаціональною концептуалізацією (див. табл. 6.2). Частково

Таблиця 6.2

Концептуалізація ПР в україно- та іншомовних публікаціях

Публікації: Характеристика концептуалізації ПР стосовно:	україномовні (120)		іншомовні (70)		Різниця між публіка ціями %
	К-ть	%	К-ть	%	
ієрархії теоретичних конструктів (1)	3	2	17	24	22
систем та інших реально існуючих об'єктів (2)	58	48	49	70	22
учасників та інших суб'єктів (3)	94	78	62	89	22
процесів і знарядь (4)	46	38	55	79	41
контексту (5)	39	33	48	69	36

пояснення цьому криється у пізніших, порівняно із закордонними, вітчизняних узагальненнях щодо ПР (приміром, виокремлення І. М. Кондаковим і А. В. Сухарєвим у 1989 р. теорій ПР за спрямованістю: диференціально-діагностичні, психоаналітичні, рішень і розвивальні). Згодом стає поширеним тлумачення ПР Е. Віллегаз-Раймерз як «розвитку особи у

²⁶³ Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / Linda Evans. – British Journal of Educational Studies. – 2008. – 56 (1). – P. 20 - 38.

його або її професійній ролі»²⁶⁴ та Л. Пуховської «У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі»²⁶⁵.

Нова хвиля інтересу до теоретичного осмислення ПР піднімається в Україні наприкінці першого – на початку другого десятиліття XXI ст. (Т. А. Борова; Н. В. Маковецька; Н. В. Муқан; Л. П. Пуховська; В. В. Рибалка; Н. А. Сегеда; Л. В. Туріщева та ін.). Однією з причин підвищення інтересу вважається оприлюднення кількісних результатів обстеження TALIS (Міжнародний огляд викладання й учіння) у 23 країнах Організацією економічного співробітництва й розвитку та розширеної їх інтерпретації в доповіді за редакцією Й. Шееренза²⁶⁶. Проте тлумачення ПР на наших теренах часто залишаються індивідуально неповторними, схожими на таке: «Народна хореографія України II половини XX століття та її професійний розвиток», що документує розширення сфери суб'єктів та учасників ПР.

Зіставлення концепту ПР в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченності впродовж трудової кар'єри. Так, концептуалізація за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською, португальською, румунською та чеською термінологією, де ПР позначається як *continuing professional development*, *formación profesional continua*, *formazione professionale continua*, *doorlopende professionele ontwikkeling*, *ustawiczne doskonalenie zawodowe*, *Formação profissional continua*, *dezvoltare profesionala continua*, *další profesní rozvoj (CPD)*, передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку *безкінченності* позначають синонімами *постійний*, *неперервний* або *безперервний ПР* (Я. С. Бабій, Л. М. Доровольська, В. В. Краснов та ін.) ПР або майже тотожним - *ПР у безперервній освіті* (Ю. В. Драгнєв, Т. Є. Кристопчук, Л. Поперечна та ін.).

Водночас визначальним у міжнаціональному осмисленні концепту *CPD* є пов'язаність з типом (англійське, іспанське, нідерландське, португальське, румунське та чеське поставлення), видом (німецькомовне поставлення) або формою (польське поставлення) підготовки, а також асоціативний зв'язок з *організацією, що вчиться*²⁶⁷.

²⁶⁴ Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2003. – P. 11.

²⁶⁵ Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 98.

²⁶⁶ Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). [Editor: prof. J. Scheerens, University of Twente]. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 200 p.

²⁶⁷ TESE - The thesaurus for education systems in Europe - 2009 edition. – с. 4, 26. - Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php.

Окрім скоординованого Освітньою інформаційною мережею в Європі (Eurydice) транснаціонального визначення *CPD*, що втілює спільне з сотнями інших, наведемо характерний прецедент його уточнення й поглиблення. Так, у підготуванні анотованої бібліографії з ПР А. Падвад і К. Діксіт вирізняють загальне *CPD* як «процес продовжуваного росту фахівця після приєднання до професії». В освіті вузьке значення *CPD* стосується «передачі або набуття деяких специфічних наборів умінь та (або) знань», а широке – «значно глибшого, ширшого й тривалішого процесу, коли спеціалісти постійно вдосконалюють не тільки знання й уміння, а й мислення, розуміння й зрілість; вони зростають не тільки як професіонали, а також як особи»²⁶⁸. Отже, варто спиратися на скоординоване визначення *CPD* у ТЕЗЕ, викристалізовуючи нове та пояснюючи його.

У більшості обстежених іншомовних текстів використано терміни *CPD* (6 мов) і *безперервне професійне формування* (3 мови), значення яких перетинаються. А втім, поняття *розвиток* є краще розробленим і його сутнісними рисами визнаються: залежність від внутрішніх суперечностей і зовнішніх чинників, незворотність, спрямованість, а також закономірність якісних змін, насамперед, соціо- (норми, ролі, установки, ціннісні орієнтації, ідентичність особи й спільноти тощо) та персоногенетичних (самосвідомість, творчість, Я-концепція, самореалізація тощо). Інколи *CPD* ототожнюється з професіогенезом особи або особистості, що відкриває можливість стадіального розгляду.

Усе одно застосування тільки *CPD* не є законом, про що свідчать два випадки: *berufliche Fort- und Weiterbildung* (німецька мова) та *ustawiczne doskonalenie zawodowe* (польська мова), які мають відповідники, адекватні загальноєвропейському. Так, висновок А. Смочиньської та Б. Платос з польського відділення Eurydice про відповідність зазначеного національного варіанта *CPD* не збігається з більш слушним терміном К. Чарнецького *rozwój zawodowy*²⁶⁹. Подібним чином може уточнюватися і конкретизуватися в спеціальній німецькомовній літературі висновок Е. Тайаллі. Отже, концепт *CPD* у ТЕЗЕ лишається транснаціональним інваріантом за різномовного вираження.

Натомість в українському психолого-педагогічному осмисленні домінує багатогранне розуміння концепту *ПР*. За «Енциклопедією освіти» це «формування суб'єкта професійної діяльності», етапами й результатами

²⁶⁸ Padwad A. Continuing Professional Development: An Annotated Bibliography / A. Padwad and K. Dixit. – Kolkata : British Council, 2011. – P. 7.

²⁶⁹ Czarniecki K. Psychologia zawodowego rozwoju czlowieka : (dzieci - mlodziezy - doroslych) / K. M. Czarniecki. - Krakow : Impuls, 1998. - 248 s.

якого є «професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця»²⁷⁰. Натомість інші дослідники вважають, що *ПР особистості* передбачає процес усебічної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного і системного саморозвитку і саморегуляції особистості як суб'єкта діяльності та життєтворчості²⁷¹, а стадії ПР вчителя характеризують більш універсалізовано: самовизначення, самовираження і самореалізацію²⁷².

Численні рамки, схеми, моделі ПР, як правило, не розглядаються у порівняльній спосіб, а тим більше з розрахунку на користувача-практика як фахового агента змін. Тому стає зрозумілою популярність підходу А. Кеннеді, яка пропонує ключові типові моделі *CPD*, що «класифікуються за їх ємністю в підтримці професійної автономії та трансформативної практики»²⁷³. Типові моделі поділяються на три групи. По-перше, спрямовані на передачу знань: підготовка; отримання кваліфікаційної або іншої відзнаки за завершення постдипломної програми; долання дефіциту у чомусь та каскадний варіант. По-друге, перехідні: досягнення стандартів; коучинг та наставництво; створення спільноти практиків. По-третє, трансформативних: дослідження дією та, власне, перетворювальний варіант²⁷⁴. Окремі моделі застосовуються в Україні: перша група (М. Ф. Войцехівський, А. О. Данильєв, В. М. Руссол, Т. М. Сорочан та ін.), друга – (Т. А. Борова, Т. В. Ларіна, Г. О. Штомпель та ін.), третя – (Г. О. Демічева, О. П. Лучанінова, О. А. Остряньська, О. Остапчук та ін.).

Більш універсалізований теоретичний конструкт, ніж групи ключових типових моделей А. Кеннеді, запропоновано Н. Мукан та І. Грогодзою²⁷⁵, де здебільшого на зарубіжному досвіді *CPD* вирізняється застосування концепцій акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, а також системно-структурний, андрагогічний, антропологічний, аксіологічний,

²⁷⁰ Рибалка В. В. Професійний розвиток // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.

²⁷¹ Бабак К. В. Професійний розвиток особистості як психологічна проблема / К. В. Бабак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2010. - № 43. – С. 14 – 16.

²⁷² Вітюк В. В. Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук. - 2009. - № 3. – С. 58 - 60.

²⁷³ Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis / A. Kennedy // Journal of In-service Education. – 2005. – Vol. 31. - # 2. – P. 235.

²⁷⁴ Там само, с. 248.

²⁷⁵ Мукан Н. Професійний розвиток педагогів: теорії, концепції, підходи / Н. Мукан, І. Грогодза // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. - № 4 (18). – С. 154 – 160; Н. В. Мукан Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти [Електронний ресурс] / Н. В. Мукан, І. Ю. Грогодза // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2013. - № 5. - С. 18 - 27. (Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pednauk_2013_5_5.pdf) та інші.

інтеркультурний та структурно-функціональний підходи. Водночас не втрачає прагматичної привабливості своєю спрямованістю на кінцеві результати концептуальна схема осердя *CPD* Л. М. Десімон, схвально оцінена А. Александрю, заступником редактора журналу «Професійний розвиток в освіті»²⁷⁶. Вона обіймає провідні характеристики бажаного *CPD* (увага до змісту, активне учіння, взаємопов'язаність, тривалість та колективна участь); прирощення знань і вмінь учителів та зміна їхніх ставлень та уявлень; переміни у навчанні; поліпшене учіння студентів у контексті особливостей вчителя й учнів, програм, лідерства у школі, реалізації освітньої політики²⁷⁷. Зосередження на кінцевих результатах *CPD* та його оцінюванні²⁷⁸, як і на пікових аспектах особистісно-професійного розвитку в період зрілості, визначають напрями подальших студій.

Водночас видається, що для світової спільноти освітян, з огляду на глокалізацію, може бути цікавим досвід *CPD* в Україні та показ його своєрідності в контексті транснаціональної концептуалізації, висвітлення чого вже розпочалося здебільшого за ідіографічного підходу (О. В. Волошенко, К. В. Годлевська, І. Жорова, Т. Завгородня, В. В. Примакова, Н. А. Сегеда, А. В. Ткаченко, В. І. Хрипун та ін.).

Зосередження на результатах *CPD* визначає назрілість довготермінових студій з майбутнім використанням регіональних та інших баз даних (кількісних показників за якісними індикаторами на взірець опитувань TALIS). Транснаціональна концептуалізація *CPD*, як і безлічі інших освітніх явищ і процесів, вказує на конче потрібне створення в складі НАПН України Центру з координації компаративного впорядкування вітчизняного психолого-педагогічного понятійно-термінологічного апарату зі зваженням на транснаціональну концептуалізацію.

6.3. Прогностичний потенціал координації в системах освіти та в організації, що вчиться

У дослідженні координації розвитку професіоналізму НПП видається необхідним, насамперед, визначити її місце серед провідних управлінських процесів. Важливим у цьому сенсі є прийняття позиції Т. Буша та інших дослідників стосовно сутності та ієрархії таких управлінських процесів як

Alexandrou A. Editorial / A. Alexandrou. // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. - # 4 (December). – P. 543 - 546.

²⁷⁷ Desimone L. M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures / L. M. Desimone // Educational Researcher. – 2009. – Vol. 38. - # 3 (April). – С. 185.

²⁷⁸ Linn G. B. Evaluating the long-term impact of professional development / G. B. Linn, P. Gill, R. Sherman, V. Vaughn and J. Mixon // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. - # 4. – P. 679 – 682.

лідерство, менеджмент та адміністрування, зокрема, «завдань вищого рангу щодо вдосконалення персоналу» ... (лідерство), буденного підтримання щоденного функціонування (менеджмент) та обов'язків нижчого рангу (адміністрування)²⁷⁹. Це відповідає широко підтримуваному тлумаченню Л. Борн, яка вважає раду директорів (правління, адміністрацію) в компанії відповідальною за підсистему керівництва, а виконавчих керівників різних рівнів - за підсистему менеджменту²⁸⁰. Спільним для лідерства і керівництва є «можливість і здатність розвивати і застосовувати владу»²⁸¹. Теорія менеджменту є спрямованою на управлінські процеси і наскрізною щодо вивчення організації²⁸², де базовою одиницею аналізу є макропроекція, а мікропроекція висвітлює організаційну поведінку осіб і груп²⁸³. Це цілком узгоджується з твердженням Д. Новікова, що «почти любая образовательная система (объект управления) является организационной системой»²⁸⁴.

У цілому, взаємозв'язок лідерства, керівництва, менеджменту, адміністрування та організації конкретизує положення загальної теорії управління та системного лідерства в осмисленні В. Масловим і Дж. Гонг специфіки управління в освітній сфері. Загальне управління (governance) стосується усіх систем, зокрема соціальних, і «є сукупністю взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети»²⁸⁵. В освіті це - «загальне здійснення владних повноважень у системі контролю та підзвітності. Воно обіймає формальні процеси або процедури контролю і комунікування, як і неформальні процеси або норми, навмисні чи ні. Управління потребує розуміння чинників, що формують здійснення і спрямування цих владних повноважень, зокрема структур, що визначають функції та взаємини між особами й відносини між інституціями; офіційних процесів та інституціональних норм, що регулюють поведінку; та цінностей і бажаних

²⁷⁹ Bush T. Theories of Educational Management. The National Council of Professors of Educational Administration. Connexions module: m13867 / T. Bush. – NCP EA, 2006. - 25 p. - Режим доступу : <http://cnx.org/content/m13867/latest/>.

²⁸⁰ Bourne L. Stakeholder Relationship Management. A Maturity Model for Organizational Development / L. Bourne. – London : Gower, 2009. – 242 p.

²⁸¹ Кулініч І. О. Психологія управління / І. О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – 292 с.

²⁸² Щербина В. В. Теория организаций как общая управленческая дисциплина / В. В. Щербина // Личность. Культура. Общество. - 2007. - Т. IX. - № 1. - С. 182 – 203.

²⁸³ Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 144 с.

²⁸⁴ Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – С. 33.

²⁸⁵ Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – С. 26.

для досягнення системою цілей»²⁸⁶ Управління перетинається з керівництвом і є його «визначальною, системостворювальною складовою, пов'язаною з діяльністю людей»²⁸⁷.

Визначення місця координації серед управлінських процесів не може не враховувати динаміку її тлумачення. Історично розуміння координації змінюється: від її розгляду А. Файолем у 1916 р. як одного з п'яти фундаментальних завдань менеджера (поряд з командуванням, контролем, передбаченням та організацією)²⁸⁸ та чотирьох принципів координації М. П. Фоллет на початку 30-х рр.²⁸⁹ до її визначення Т. Малоуном і К. Кроустоном у середині 1990-х рр. як «акт управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності для досягнення мети»²⁹⁰. У теорії управління координація розглядається у зв'язку з одиничним поділом сукупної праці в організації (спеціалізацією та кооперацією / департаменталізацією) та водночас з функцією контролю. Відтак, координація в організації є доцільним та домірним узгодженням через встановлення взаємозв'язку й контакту, а контроль – забезпеченням відповідності функціонування визначеним цілям²⁹¹. Координація є також функцією лідерства за транзакційного стилю, як гадають О. Тихомиров і В. Спенглер, поряд з керівництвом, контролем і врегулюванням²⁹².

Короткий огляд засвідчує, що координація може виступати функцією лідерства, менеджменту, організації, урегулювання, контролю, адміністрування та комунікування. Здійснення координації зауважує на встановлені особливості управлінських процесів, передусім, спрямовано-самоорганізаційні²⁹³, що втілюється в координуванні (як звершенні акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності), тобто в узгодженні розвитку НПП для досягнення організаційної мети. Без

²⁸⁶ Gong J. Governance / J. Gong. // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. - The USA : SAGE Publications, 2006. - Режим доступу : http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n251.html.

²⁸⁷ Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – с. 39.

²⁸⁸ Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H. Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.

²⁸⁹ Follett M.P. Freedom & Co-ordination: Lectures in Business Organization / Edited and with an introduction by Lionel Urwick. - London : Management Publications Trust, 1949. - 89 p.

²⁹⁰ Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston // ACM Computing Surveys. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - P. 87 - 119.

²⁹¹ Tompkins J. B. Organizational Theory & Public Management / J. B. Tompkins. – The U.S.A.: Thomson Learning, Inc. (Wardsworth), 2005. – P. 31.

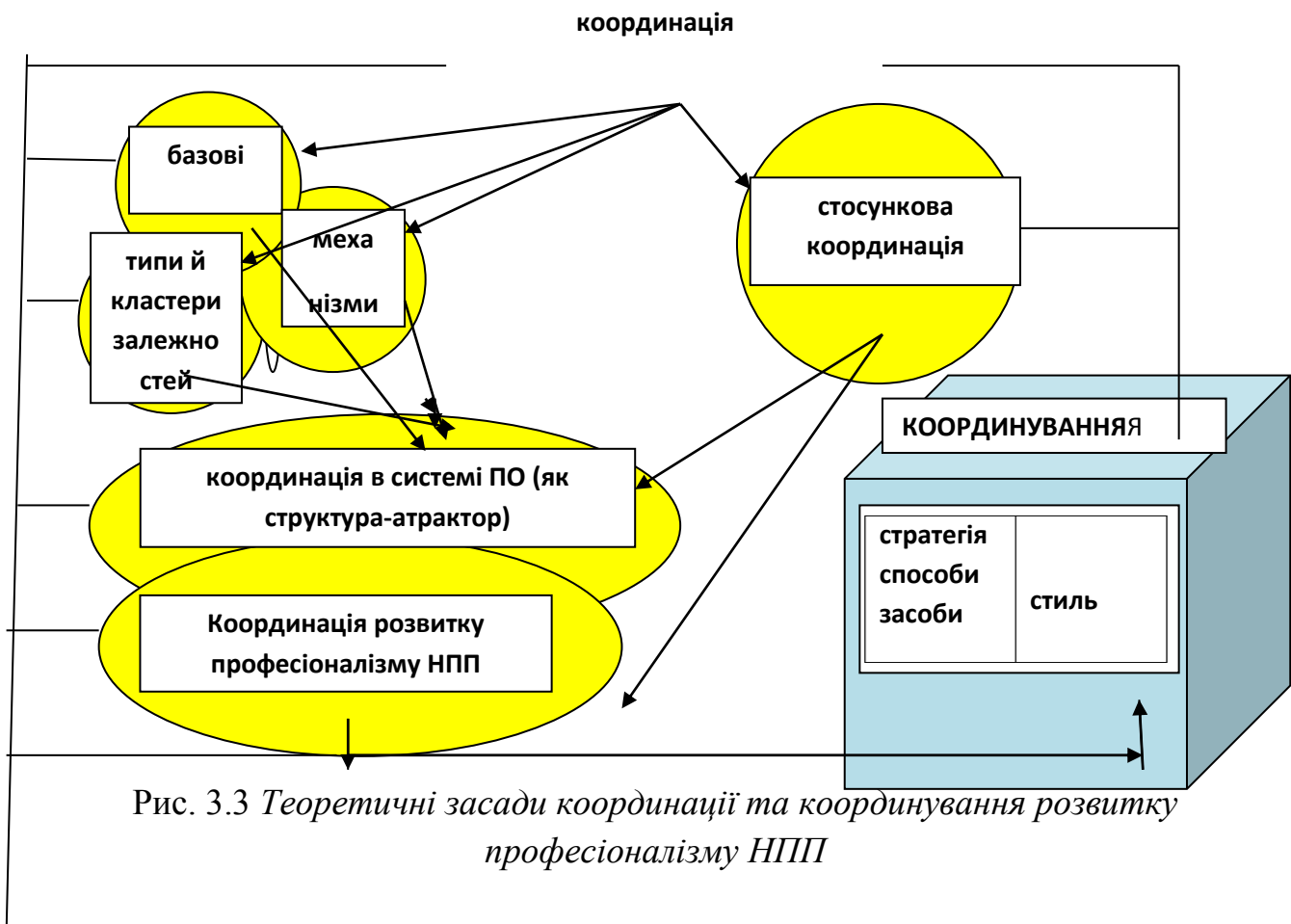
²⁹² Тихомиров А. А. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А. А. Тихомиров, У. Д. Спенглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. - № 2. - С. 71.

²⁹³ Єльнікова Г. Закономірності адаптивного управління соціально-педагогічними системами / Г.Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні. - 2008. - N 1. - С. 65 – 69; Штомпель Г. О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г. О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180.

визнання людяності координування, насамперед, здатності «справляти людський вплив»²⁹⁴, неможливою є гуманність за реалізації владних повноважень в управлінні розвитком професіоналізму науково-педагогічного персоналу в організації.

Окреслене місце й трактування координації встановлює межі її прогностичного потенціалу, суть якого розкривається в теоретичних засадах координації та координування, що виступають підставовими категоріями для розвитку професіоналізму.

Сформульовані загальною теорією управління вихідні положення й характерні риси та відмінності типових управлінських процесів, а також емпіричні та фундаментальні координаційні студії окреслюють теоретико-концептуальні засади координації розвитку професіоналізму науково-педагогічних кадрів за різного її тлумачення. Вони обіймають визначення основоположних понять, типів і кластерів залежностей, механізмів і базових способів координації, що трансформуються в координуванні та його стилі залежно від обраної стратегії, способів, засобів, чинників і таке інше (див. Рис. 3.3 Теоретичні засади координації та координування розвитку професіоналізму НПП).



²⁹⁴ HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // Journal of the Royal Society of Medicine. – 2012. - # 105 (December). – P. 497.

Істотними ознаками координації розвитку професіоналізму НПП, зважаючи на еволюцію системи післядипломної освіти²⁹⁵, є:

- врахування спрямовано-самоорганізаційної та інших особливостей управління розвитком професіоналізму;
- відповідність процесам, передусім, лідерства, менеджменту, організації, врегулювання, контролю, адміністрування та комунікування, функцією яких може виступати;
- доцільність і домірність узгодження через встановлення взаємозв'язку й людського контакту;
- зосередженість на одиничному поділі сукупної праці в організації (спеціалізації та кооперації / департаменталізації) з одночасним контролем тощо.

На початку ХХІ століття Департамент освіти США забезпечив фінансування проекту з розробки компетенцій координатора професійного розвитку та показники їх здійснення для поліпшення програм освіти дорослих²⁹⁶. Розроблено чотири групи компетенцій: *знання освіти дорослих* (14 показників їх здійснення); *керівництво професійним розвитком* (24 показники), *надання та дизайн професійного розвитку* (39 показників), а також *моніторинг і звітування про роботу з професійного розвитку* (14 показників).

Так, компетенція № 8 «Вибудовує професійний розвиток за результатами постійних оцінок потреб практиків і системи» з третьої групи *Надання та дизайн професійного розвитку* передбачає п'ять показників, які охоплюють: використання багаторазових оцінок для визначення переваг персоналу та сфер поліпшення (8.1); розроблення дизайну в співпраці, як і програму розвитку персоналу відповідно до оцінювання його потреб, досвіду та інтересів, посадових вимог, неформального спілкування, визначених національних, регіональних і місцевих вимог, досліджень і ресурсів спільноти (8.2); зрівноважування локальної програми з регіональними та національними вимогами (8.3); окреслення мети й завдань, сфери

²⁹⁵ Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2001. – 286 с.; Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія. — К.: Міленіум, 2003. - 594 с.; Штомпель Г. О. Удосконалення фахівця як проблема теорії й управлінського супроводу в системі післядипломної освіти / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2011. - № 3 (16). – С. 173 – 180; Штомпель Г. О. Чи варто ставати досконалішим (концептуальні шляхи реформування післядипломної освіти в Україні) / Г. О. Штомпель // Гуманітарні науки. – 2004. - № 1. – С. 6 – 17.

²⁹⁶ Professional Development Coordinator Competencies and Sample Indicators for the Improvement of Adult Education Programs. A Publication of Building Professional Development Partnerships for Adult Educators Project *PRO-NET 2000* / R. Sherman, D. Dobbins, J. Tibbets, J. Crocker, M. Dlott. – Washington, DC : American Institutes for Research, 2002. – 34 p. (Режим доступу : <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED465078/pdf/ERIC-ED465078.pdf>).

поліпшення, очікуваних часових меж та підходів до оцінювання (8.4); встановлення пріоритетних питань і потреб (8.5).

Вітчизняний і закордонний досвід найкращої координації ПР у системах освіти та організаціях, що вчать, засвідчує, що починати варто з переконань і залучення керівників системи або організації до колегіального *CPD* (пропозиція конкретних кроків для створення аутентичних спільнот учіння, спільного бачення й роботи для його актуалізації). Схильність до «звинувачень» і недовіри, відмова від координації академічного й кар'єрного просування часто стають типовими перешкодами результативного професійного розвитку суб'єктів постдипломних кваліфікацій. Водночас їх усуненню слугує надання можливостей вчитися один у одного, визначення оптимальної кількості учасників групи, допомога практичних психологів і таке інше.

Навчально-дослідні завдання

1. Обґрунтуйте на прикладі посади, що Ви або Ваші знайомі раніше обіймали, в чому полягає відмінність між професійністю, фаховістю й професіоналізмом.
2. Дослідіть, що є позитивного і негативного у кожній з трьох груп (спрямованих на передачу знань, перехідних та трансформаційних) моделей А. Кеннеді.
3. Змодельуйте схеми найкращої координації *CPD* в системах освіти та організації, що вчиться, спираючись на вітчизняний і зарубіжний досвід.

Предметний покажчик

акмеологія
андрагогіка
 генезис історії
 історична біографістика
 історія андрагогіки
 концепції
 новий історизм
 рівні усвідомлення
база даних
 глосарій
 енциклопедія
 словник
 тезаурус
глобалізація
 економіка, що базується на
 знаннях
 глокалізація
 компаративізм глобалізації
 суспільство знань
 інновації
 інформаційне суспільство
 трикутник знань
 працівник знань
досконалість
 довершеність
 вдосконалення
 професійне
 концептуальні схеми
 зростання
 стадії
 фази
 типи фахівців, які
 професійно зростають
 майстерність
 ріст
 розвиток
дослідження
 дією
 наукове
 предмет
 об'єкт
 суб'єкт
 проблема

студії
 післядипломні
ідіографічний підхід
 емічна позиція
інформаційно-комунікаційні
технології
 засоби
капітал
 активи нематеріальні
 інтелектуальний капітал
 людський капітал
 спеціалізований
 академічний
 науково-педагогічний
 способи формування
 діяльно-змістові
 дослідницько-
 інноваційні
 інтелектуально-
 власнісні
 освітньо-розвивальні
 культурно-стосункові
 особистих якостей
 контекстні
 інвестиційно-
 організаційні
 структурні
 культурний капітал
 соціальний капітал
 структурний капітал
кваліфікація
 рамка кваліфікацій
 Національна рамка кваліфікацій
 (НРК)
компаративістика
менеджеризм
методологічна упередженість
 вищеосвітязизм
 етатизм
 методологічний націоналізм
 просторовий фетишизм
навчання
 навчальний
 андрагогічна модель

- андрагогічні принципи
- викладання
 - викладацький
- професорсько-викладацький склад
 - особливості призначення
 - породжувально-зв'язуючі
 - інноваційно-підприємницькі
- учіння
 - впродовж життя
 - вширину життя
 - учбовий
- управління навчанням
 - складові систем
- науково-педагогічні працівники (НПП)
- номотетичний підхід
 - етична позиція
- онтологія
- організація
 - організація, що вчиться
- освіта
 - відкрита модель освіти
 - відкрита освіта
 - принципи
 - системи відкритої освіти
 - види забезпечення
 - елементи
 - напрями впровадження
 - складові
 - едукація
 - Болонський процес
 - Закон України «Про вищу освіту»
 - міжнародна освіта
 - порівняльна освіта
 - порівняльна післядипломна освіта
 - професійна освіта
 - професійно-технічна освіта
 - терціарна освіта
 - вища освіта
 - післядипломна освіта
 - Зальцбурзькі принципи
 - Дублінські дескриптори

підготовка
типи
базова
безперервний професійний
розвиток
набуття досвіду роботи
первинна
перемінна (альтернаційна)
перепідготовка
підвищення кваліфікації
учнівство
професійно орієнтований курс
(програма)
післядипломник
практика
післядипломна
професійний розвиток (ПР)
безперервний (CPD)
моделі
осердя
компетенції координатора
професійність
фаховість
професіоналізм
діяльності
новий
дискурсивна взаємодія
обмежений
особистості
постмодерновий
розширений
психологія
розвиток професіоналізму
девелопменталізм
експертний підхід
кваліфікаційний підхід
менеджеристський підхід
соціокультурний підхід
стадіальний підхід
система
підсистеми
система освіти
самоорганізація
соціалізація

виховання
ступінь науковий
бакалавр
магістр
доктор філософії
суб'єкт постдипломних
кваліфікацій
етапи післядипломної едукції
бакалавро-магістерський
магістерсько-докторський
докторський
постдокторський
маршрути (виміри)
навчальний
дослідницький
комбінований (змішаний)
траєкторії освітнього поступу
теорія освіти
дидактика
категоріальний (понятійно-
термінологічний) апарат
науки освіти
освітня парадигма
освітня теорія
педагогіка
педагогія
теорія порівняльної освіти
теорія порівняльної
післядипломної освіти
філософія освіти
транснаціональна зіставність
транснаціональна
концептуалізація
транснаціональні теоретичні
конструкти
трудоі заняття
професійні
парапрофесійні
непрофесійні
управління
авторитет
адміністрування
влада
керівництво

керування
контроль
координація
 координування
 засоби
 механізми
 способи
 стиль
 стратегія
лідерство
менеджмент
регулювання
фази становлення особистості
 адаптація
 індивідуалізація
 інтеграція
функції теорії порівняльної
післядипломної освіти

Іменний покажчик

Александрю А.
Ананьєв Б.
Андрущенко В.
Арендачук І.
Бабак К.
Бабій Я.
Байденко В.
Баранівський В.
Барбіна Є.
Баркер К.
Барт Р.
Бахтін М.
Бедный Б.
Бехтерев В.
Биков В.
Біблер В.
Білодід І.
Бозаджієв В.
Бондар В.
Бондар С.
Борова Т.
Братанич М.
Браун Дж.
Бризгалова С.
Бугров В.
Бульвінська О.
Буш Т.
Віндельбанд В.
Ващенко Г.
Введенский А.
Вдовичин Т.
Вербицький А.
Вершловський С.
Виготський Л.
Висоцький О.
Вишневський О.
Вітті Дж.
Вітюк В.
Войцехівський М.
Волошенко О.
Галузинський В.
Гапон Ю.

Годлевська К.
Гожик А.
Гойл Е.
Головатий М.
Гонг Дж.
Гончаренко С.
Грехов А.
Грінблат С.
Грогодза І.
Губман Б.
Гутек Г.
Діксіт К.
Даниленко Л.
Данильєв А.
Дейвенпорт Т.
Демічева Г.
Деркач А. А.
Десімон Л. М.
Дідро Д.
Дістервег Ф.
Добровольська Л.
Дорошкевич А.
Драгнєв Ю.
Дроб'язко П.
Дружилов С.
Друкер П.
Дьюї Дж.
Еванс Л.
Еткінд О.
Ійосі Тору
Євтух М.
Єльнікова Г.
Єфімова В.
Жданова К.
Жерносек І.
Жорова І.
Завгородня Т.
Зарубінська І.
Захарченко В.
Іветс Дж.
Калашнікова С.
Кант І.
Капп К.
Карамушка Л.

Кеймбрідж Дж.
Кирюшина О.
Клокар Н.
Козієвська О.
Коломінський Н.
Кононко О.
Корабльова Н.
Корольова О.
Корсак К.
Краєвський В.
Краснов В.
Красовицький М.
Кремень В.
Кристочук Т.
Крисюк С.
Кроустон К.
Кулініч І.
Кумар В.
Ларіна Т.
Линьова І.
Ліндеман Е.
Лобанова Л.
Луговий В.
Лурія О.
Лучанінова О.
Макаренко А.
Малоун Т.
Марон А.
Маслов В.
Маслоу А.
Матвієнко О.
Мейсон М.
Менчинська Н.
Мукан Н.
Ничкало Н.
Нікуліна А.
Ніцше Ф. В.
Новіков Д.
Ноулз М.
Олійник В.
Оржель О.
Ортинський В.
Остапчук О.
Остряньська О.

Падвад А.
Пайк К.
Палеха Ю.
Песталоцці І. Г.
Пискунов О.
Платос Б.
Поперечна Л.
Примакова В.
Прокопій Кесарійський
Протасова Н.
Пуховська Л.
Рашкевич Ю.
Регейло І.
Рибалка В.
Роджерс К.
Розенберг Дж.
Романенко М.
Роузен О.
Рубінштейн С.
Руссол В.
Сакс Дж.
Самчук З.
Саркозі Н.
Саюк В.
Сегеда Н.
Селезньова Н.
Семиченко В.
Скаткін М.
Сковорода Г.
Скрипник М.
Слюсаренко О.
Смірнов С.
Смочиньська А.
Снісаренко О.
Сніцар Л.
Сорочан Т.
Спарк М.
Спенглер В.
Спіноза
Стенгаус Л.
Степко М.
Сухомлинський В.
Сядлак Я.
Тайаллі Е.

Таланова Ж.
Тимошенко З.
Тихомиров О.
Ткаченко В.
Ушинський К.
Файоль А.
Фоллет М. А.
Фройд З.
Фуко М.
Хаул С.
Холт Дж.
Хрипун В.
Чаплигін Д.
Чаплигін О.
Чарнецькі К.
Чернишова Є.
Чешков М.
Чиркова А.
Шееренз Й.
Шитікова С.
Шпак В.
Штомпель Г.
Щербина В.
Юстиніан
Яцишин А.
Adamson B.
Adkins B.
Ahmadi F.
Altbach P.
Alves M. G.
Anangisye W. A. L.
Anh D.
Arnove R. F.
Azevedo N. R.
Bachmann-Medick D.
Baker E.
Batool Q.
Becker G. S.
Bitusikova A.
Bohrer J.
Borošić I.
Bourne L.
Bray M.
Brenner N.

Bunning C.
Byman R.
Charness N.
Cook S. D. N.
Costley C.
Cowen R.
Crocker J.
Crossley M.
Cusso R.
D'Amico S.
Dale R.
Day C.
de Rosa A. S.
Dickie C.
Dill D.
Dlott M.
Dobbins D.
Donaldson G.
Don F.
Doyle S.
Duze Ch. O.
Ebadi A.
Eggermont J.
Elliott G.
Enders J.
Epstein E. H.
EricssonK. A.
Fairbrother G. P.
Fedorova A.
Feltovich P. J.
Fernandez A.
Ferrer Juliá F.
Frånberg G.-M,
Franz S.
Furlong J.
Gibbs P.
Giddens A.
Gill P.
Gleeson D.
Gonzalez J.
Hague T.
Hassett K. A.
Hine G. S. C.
Howe E. R.

Husbands C.
Ion G.
Iravo M. E.
Isaacs K.
Jay L.
Jones Ph. W.
Jorgensen Th. E.
Jurgensen Th. E.
Jyrhämä K. L.
Kallós D.
Kazamias A. M.
Kearney M.-L.
Kottmann A.
Kuprienko I.
Kwon D.-B.
Kynäslahti H.
Lavery Sh. D.
Linn G. B.
Lovett C. M.
Lucu R.
Lunenburg F. C.
Maarman R. F.
Marginson S.
McGaw B.
Meek V. L.
Mikhail S. W.
Møller J.
Moutsios S.
Musa C. N.
Namusonge G. S.
Negarandeh F.
Ng P. T.
Ng'ethe J. M.
Nielsen G.
Nóvoa A.
Nwagwu N. A.
Ornstein A. C.
Packham R.
Palacio-Vieira J.
Paulsen M.
Per-Olof E.
Peterson P. L.
Pollard A.
Rastogi P. N.

Robbins B.
Robertson S.
Saadat P.
Sadlak J.
Sajid M. A.
Salmi J.
Sawir E.
Schreiterer U.
Shaheen I.
Shahjahan R.
Shapiro R. J.
Sherman R.
Shibayev A.
Shore C.
Silova I.
Sloane P. J.
Smart J.
Sriskandarajah N.
Stanisławiszyn I.
Stenberg R.
Stompel G. A.
Teichler U.
Thi K.
Thompson J.
Tibbets J.
Tompkins J. B.
Toom A.
Torres C. A.
Trahar Sh.
Urwick L.
Vahedian-Azimi A.
Vaughn V.
Villegas-Reimers E.
Wagenaar H.
Ward M. E.
Watson K.
Westerheijden B. H. de
Wiederhold G.
Wolhuter C. C.
Wright S.
Yariv-Mashal T.