

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

Г. О. Штомпель

**ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: КУРС ЛЕКЦІЙ**

Київ

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

2015

УДК

001.53/001.36:[37.012/37.022/37.026.1/371/14+378.046.4/378.048.2/378/124/378.225/378.243]
+330/331/339

ББК (укр) 74.7

Ш-92

Рецензенти:

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

Штомпель Г. О.

Ш 92

Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін: курс лекцій ; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» / Г. О. Штомпель. – К., 2015. - 113 с.

Посилення інтеграційних процесів за глобалізації, зростаюча конкуренція національних держав у світі та регіоні об'єктивно зумовлюють увагу до підготовки й освіти працівника знань найвищої кваліфікації, що висвітлюються в запропонованому Курсі. Зіставлення в русі до інформаційного суспільства національних післядипломних практик і самобутніх теоретичних конструктів у міжнародному контексті сприяє формуванню обґрунтованої освітньо-наукової політики, спеціалізованого людського капіталу та конкурентної спроможності країни.

Перша й друга частини Курсу, що окреслюють вимоги загальної та робочої програм до змісту та організації навчальної дисципліни, допоможуть методистам навчальних відділів. Викладачі дидактики, зокрема післядипломної, мають можливість ознайомитися та внести свої актуальні здобутки в зміст і тематику занять з теорії порівняльної післядипломної освіти, що вперше пропонується суб'єктам постдипломних кваліфікацій.

УДК

001.53/001.36:[37.012/37.022/37.026.1/371/14+378.046.4/378.048.2/378/124/378.225/378.243]

+330/331/339

ББК (укр) 74.7)

Затверджено та рекомендовано рукопис Курсу на засіданні кафедри університетської та професійної освіти і права на розгляд вченій раді Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти 4 листопада 2014 року (протокол № 13)

Схвалено вченою радою Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(Протокол № 5 від 19 грудня 2014 р.)

© Г. О. Штомпель, 2015

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2015

ЗМІСТ

Умовні позначення	5
Частина I. ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ (Форма № Н-3.03).....	6
Вступ	7
1. Мета, завдання дисципліни й очікувані результати її засвоєння	10
2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.....	13
3. Рекомендована література.....	14
4. Форма підсумкового контролю успішності навчання.....	27
5. Засоби діагностики успішності навчання.....	28
Частина II. РОБОЧА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ (Форма № Н-3.04)....	29
1.Опис навчальної дисципліни.....	30
2. Мета та завдання навчальної дисципліни.....	30
3. Програма навчальної дисципліни.....	30
4. Структура навчальної дисципліни.....	30
5. Теми семінарських занять для очно-дистанційної підготовки....	36
6. Теми практичних занять.....	36
7. Теми лабораторних занять.....	37
8. Самостійна робота для очно-дистанційної підготовки.....	37
9. Індивідуальні завдання за очно-дистанційною формою підготовки.....	38
10. Методи контролю.....	38
11. Розподіл балів.....	38
12. Шкала оцінювання: національна та ECTS.....	38
13. Методичне забезпечення.....	39
14. Рекомендована література.....	39
15. Інформаційні ресурси.....	53
Частина III. КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ	54
Пояснювальна записка.....	55
1. ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ПРЕДМЕТ І ПРОБЛЕМИ	57
1.1 Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації.....	57
1.2 Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату в тезаурусах.....	64
1.3 Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті.....	71

2.	ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В ПОСТДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ	76
2.1	Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань.....	76
2.2	Способи формування спеціалізованого (академічного) людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки.....	86
2.3	Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці.....	90
3.	БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНИКІВ ТА ЙОГО КООРДИНАЦІЯ	93
3.1	Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації.....	93
3.2	Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку.....	104
3.3	Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться.....	108

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

**ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН**

ПРОГРАМА

вибіркової навчальної дисципліни

освітньо-наукової підготовки доктора філософії

зі спеціалізацією в теорії та методиці професійної освіти

за педагогічною галуззю науки

Шифр 13.00.04

ВСТУП

Загальну програму вивчення вибіркової навчальної дисципліни “Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін”, складено відповідно до освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії зі спеціалізацією в теорії та методиці професійної освіти за педагогічною галуззю науки “Шифр 13.00.04”.

Необхідність розроблення програми “Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін” викликана об’єктивним посиленням інтеграційних процесів у регіоні та світі. Яскравим прикладом є набуття чинності Угоди між Україною та Європейським Союзом (ЄС) про асоціацію, де питання освіти й підготовки виступають предметом домовленостей у статтях 10, 16, 18, 22, 23, 86, 108, 120, 252, 342, 361, 364, 376, 384, 396, 401, 404, 416, 420, 427, 430 - 434, 439, 441, 444, 448 та в Додатку ХІІ до глави 23. На порядку денному - виокремлення спільних сфер наукового дослідження в статтях 22, 86, 101, 125, 172, 189, 342, 362, 371, 372, 374 - 376, 379, 390, 391, 404, 411, 420, 472 та в додатках ХХІV до розділу 14 і ХХV до розділу 15, а також співробітництво щодо інновацій в статтях 8, 10, 229, 293, 372, 376, 391 та 404. Водночас вперше розроблена в Україні програма “Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін” не може не містити суб’єктивних положень, обговорення яких із колегами та слухачами під час первинної апробації курсу сприяє розвитку критичного мислення всіх учасників.

Більше того, об’єктивно виважена частка України в глобальному валовому внутрішньому продукті (ВВП) складає 0.39 відсотка у 2013 році, що відповідає 41 місцю серед 143 країн¹. Одночасно за індексом глобальної конкурентоспроможності у 2014 - 2015 рр. Україна посідає 76 місце², що відповідає другій стадії її розвитку (з поміж трьох стадій та двох переходів) за чинною з 2005 р. методологією підрахунків Всесвітнього економічного

¹ The Global Competitiveness Report 2014–2015 / ed. by Prof. Klaus Schwab. - [Full Data Edition]. – Geneva, Switzerland : World Economic Forum, 2014. – P. 403.

² Там само, с. 13.

форуму. Стратегічно важливим для нашої країни є перехід від стадії 2 до стадії 3, де ВВП на особу становить 9000 – 17000 доларів (цей показник дорівнює 8332 доларів у 2011 р.³). З поміж 12 опор з кількісними індикаторами, розробленими та випробовуваними під керівництвом професора Клауса Шваба з 1971 р., особливе значення для переходу від стадії 2 до стадії 3 в умовах глобалізаційних змін мають такі, що стосуються терціарної освіти, досліджень та інновацій.

Однією з передумов успішного переходу до стадії 3 є чисельність вступників до терціарної освіти, що в 2003 – 2012 рр. становить 80 %⁴. За цим показником Україна посідає 13 місце в світі⁵. Водночас видатки на освіту складають 5,3% від ВВП⁶, а на дослідження й розробки (R&D) витрачається 0,9% у 2005 – 2012 рр.⁷. Разом з тим задоволені якістю освіти в 2012 р. тільки 44% опитаних⁸, а кількість осіб з вищою освітою (ВО) серед безробітних на кінець 2014 р. сягає трохи менше за їх половину. Окрім того, викликає тривогу щодо збереження в Україні та залучення з інших земель талантів (132 і 130 ранги), захист прав інтелектуальної власності та трансфер технологій (129 і 127 ранги), а найбільше – фаворитизм у прийнятті рішень чиновниками (176 ранг) та прозорість формулювання урядової політики (104 ранг)⁹. Проблематичним чинником у здійсненні бізнесу в Україні, як засвідчує опитування його представників, є корупція – 17,8 % ранжованих за питомою вагою відповідей¹⁰.

Однак деякі показники, розраховані до Всесвітнього економічного форуму, дають надію на розвиток національної конкурентної спроможності.

³ Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. – New York: UNDP, 2014. – P. 197.

⁴ Там само, P. 193.

⁵ Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – P. 457.

⁶ Там само, P. 193.

⁷ Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. – New York: UNDP, 2014. – P. 197.

⁸ Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. – New York: UNDP, 2014. – P. 221.

⁹ Там само, PP. 491 - 492, 407 - 408, 412 та 417.

¹⁰ Там само, P. 372.

Так, за наявністю науковців природничо-математичого спрямування та інженерів наша країна має 48 ранг, а за поданням заяв згідно з Угодою про патентне співробітництво – 58¹¹. На додаток, витрати компаній на R&D забезпечують країні 66 місце, а якість вітчизняної системи освіти в цілому – 72 серед 144 країн¹². Поглиблення регіональної та світової інтеграції, стан людського розвитку та глобальної конкурентоспроможності в Україні за останні роки з частковим урахуванням подій 2013 - 2014 рр. спрямовує увагу, передусім, на освіту й підготовку працівника знань найвищої кваліфікації, поліпшення яких має прямий вплив на формування спеціалізованого, насамперед академічного, людського капіталу, а відтак і на розвиток глобальної конкурентної спроможності України.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є зіставлення понятійно-категоріального апарату професійної освіти й підготовки після одержання ступеня бакалавра в національному та міжнародному контексті для вдосконалення вітчизняної післядипломної практики та її ролі в піднесенні конкурентоспроможності країни.

Міждисциплінарні зв'язки з: компаративістикою; міжнародною освітою; загальною та порівняльною педагогікою; дидактикою; теорією та методикою професійної освіти; методикою викладання загальнопрофільних і вузькоспеціальних дисциплін та відповідними фундаментальними й прикладними науками; загальною, соціальною, освітньою, розвивальною та іншими спеціальними галузями психології; філософією освіти; соціологією; онтологією; епістемологією; етикою; теорією культури; аксіологією; управлінням; кращою світовою практикою підготовки суб'єктів постдипломних кваліфікацій тощо.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Предмет і проблеми теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізацією.

¹¹ Там само, Р. 535 – 536.

¹² Там само, Р. 532, 458.

2. Післядипломна освіта як підсистема терціарної.
3. Науково-педагогічні кадри системи післядипломної освіти.
4. Безперервний професійний розвиток післядипломників та його координація.


1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою вивчення навчальної дисципліни “Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін” є формування у здобувачів, аспірантів та інших суб’єктів постдипломних кваліфікацій транснаціонального понятійно-категорійного апарату¹³ для глибшого осмислення вітчизняних особливостей втілення в практику нового Закону України «Про вищу освіту».

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни “ Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін” є

- формування транснаціональних концептів як еталонів зіставлення й порівняння за змістовими модулями дисципліни;
- вироблення здатності зіставляти й порівнювати вітчизняну систему освіти суб’єктів постдипломних кваліфікацій із зарубіжними;
- розвиток умінь долати методологічний націоналізм, етатизм, вищеосвітязи́зм, просторовий фетишизм та інші прояви наукової упередженості.

1.3. **Очікуваними результатами** засвоєння вибіркової навчальної дисципліни «Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін» освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії зі спеціалізацією в теорії та методиці професійної освіти є:

 з’ясовувати суттєві риси *компаративізму глобалізації* в освіті суб’єктів постдипломних кваліфікацій (1);

¹³ Олійник В. В. Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. - 2014. - № 3. - Додаток 1. - С. 59 - 65.

✚ описувати вихідні положення транснаціональної концептуалізації на окремих прикладах Тезаурусу ЮНЕСКО та ТЕЗЕ - Тезаурусу для систем освіти в Європі 2009 р. (2);

✚ вирізняти поняття *терціарна освіта* серед споріднених концептів, спираючись на Міжнародну стандартну класифікацію освіти 2011 р. та наукові публікації (3);

✚ застосовувати концепт *суб'єкти постдипломних кваліфікацій* для зіставлення та порівняльного аналізу національної та міжнародної освіти після присвоєння ступеня бакалавра (4);

✚ наводити приклади *методологічного націоналізму, етатизму, вищеосвітязму та просторового фетишизму*, зокрема з наукових публікацій про освіту, окремих положень закону України «Про вищу освіту» 1556-18 від 01.07.2014 тощо (5);

✚ розрізняти *мету вищої освіти* як формування фаховості й професійності та *післядипломної* як розвиток професіоналізму (6);

✚ визначати основні етапи постдипломної підготовки: від бакалавра до магістра (*бакалавро-магістерський*), від магістра до доктора філософії (*магістерсько-докторський*) та *постдокторський* з урахуванням національної специфіки (7);

✚ характеризувати *трикутник знань* як взаємодію вищої та післядипломної освіти з проведенням досліджень і впровадженням інновацій та шляхи його використання у професійно-посадовій діяльності *суб'єктів постдипломних кваліфікацій* (8);

✚ вибирати маршрути та траєкторії освітнього поступу суб'єктів постдипломних кваліфікацій (9);

✚ розкривати зміст поняття *науково-педагогічні кадри* з позиції транснаціональної концептуалізації (10);

✚ окреслювати типи й види науково-педагогічних кадрів та їх відмінності від професорсько-викладацького складу (11);

✚ висвітлювати інноваційно-підприємницькі та породжувально-зв'язувальні особливості призначення професорсько-викладацького складу (12);

✚ розмежовувати характерні ознаки *професійності, фаховості та професіоналізму* науково-педагогічних кадрів у їх освіті та підготовці за компаративізму глобалізації (13);

✚ встановлювати спільне й відрізняльне між поняттями *нематеріальні активи, інтелектуальний, соціальний та людський капітал* (14);

✚ характеризувати шляхи формування спеціалізованого людського капіталу через викладання, дослідження (створення баз даних), поширення знань (взаємодія з їх користувачами) та підтримку знань (передача новим поколінням) у системі післядипломної педагогічної освіти (15);

✚ застосовувати транснаціональне визначення *безперервного професійного розвитку* за алфавітною версією ТЕЗЕ - Тезаурусу для систем освіти в Європі 2009 р. в постдипломній практиці та висловлювати припущення про стратегію *безперервного професійного розвитку* фахівців у організації; *що вчиться* (16);

✚ давати характеристику теоретичним конструктам *безперервного професійного розвитку* за А. Кеннеді (типові ключові моделі),

Н. Муқан та І. Грогодзою (концепцій та підходів), а також

Л. М. Десімон (концептуальна схема осердя) та іншими (17);

✚ індивідуалізувати прогностичні засоби *розвитку професіоналізму* науково-педагогічних працівників за підставами полярного (знання / цінності, функціонування / зростання, автономія / контроль, дискурс зверху / знизу) й ступінчатого (де-, ре- та професіоналізація) континуумів на прикладах членів знайомої *організації, що вчиться* (18);

✚ встановлювати місце координації серед управлінських процесів у знайомій *організації, що вчиться* з урахуванням динаміки тлумачення координації в теорії для окреслення меж її прогностичного потенціалу (19);

✚ окреслювати переваги й недоліки первинної стандартизації пошуку науково-педагогічними працівниками професійної довершеності (20);

✚ готувати для обговорення презентацію основного понятійно-категоріального апарату власного дисертаційного дослідження, застосовуючи принципи транснаціональної концептуалізації Тезаурусу ЮНЕСКО та ТЕЗЕ - Тезаурусу для систем освіти в Європі 2009 р. (21).

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 120 годин /4 кредити ECTS/.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Предмет і проблеми теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації

Тема 1. Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації.

Тема 2. Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату теорії післядипломної освіти за компаративізму глобалізації.

Тема 3. Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті.

Змістовий модуль 2. Післядипломна освіта як підсистема терціарної

Тема 4. Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань.

Тема 5. Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці.

Тема 6. Формування спеціалізованого людського капіталу в постдипломній підготовці.

Змістовий модуль 3. Науково-педагогічні кадри системи післядипломної освіти

Тема 7. Концептуальні засади й законодавче відображення післядипломної освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів.

Тема 8. Типи й види науково-педагогічних кадрів: транснаціональна концептуалізація.

Тема 9. Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації.

Змістовий модуль 4. Безперервний професійний розвиток післядипломників та його координація

Тема 10. Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку.

Тема 11. Проблеми первинної стандартизації пошуку науково-педагогічними кадрами професійної довершеності.

Тема 12. Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться.

3. Рекомендована література

1. Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. - 161 с.
2. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Пед. думка, 2012. – 318 с.
3. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование на Западе / Б. Л. Вульфсон // Вестник Московского университета. – 2010. - № 2. – С. 72 - 81. - Серия 20. «Педагогическое образование».
4. Гиралделли П. Теория образования: Герbart, Дьюи, Фрейре и постмодернисты: взгляд со стороны философии образования / П. Гиралделли // Философия. - 2002. - № 2. - С. 158 – 163.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. і Вінниця : Планер, 2010. – 368 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

7. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джемс // Популярные лекции по философии; пер. с англ. — Изд. 3-е. — М. : ЛКИ, 2011. — 240 с.
8. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
9. Іванюк І. В. Освітня політика / І. В. Іванюк. — К. : Ун-т економіки та права "КРОК", 2006. - 172 с.
10. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / В. А. Капранова. — Мн. : Новое знание, 2004. — 222 с.
11. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: монографія / Н. Л. Коломінський. — К.: МАУП, 2001. — 286 с.
12. Куценко В. І. Соціальний вектор економічного розвитку / В. І. Куценко; за наук. ред. Б. М. Данилишина.- К. : Наук. думка, 2010. — 735 с.
13. Луговий В. І. Фінансово-економічне забезпечення дослідницько-інноваційної діяльності вітчизняної та світової вищої освіти: порівняльний аналіз / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Київського національного ун-ту технологій та дизайну. — 2012. — № 4. — С. 9 – 18.
14. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? / П. В. Лушин. — К. : Наук. світ, 2007. — 207 с.
15. Людина і соціум у глобалізованому світі: монографія / О. К. Чаплигін, Н. С. Корабльова, А. С. Дорошкевич, О. О. Маркозова; за ред. проф. Чаплигіна О. К. — Х.: ХНАДУ, 2012. — 340 с.
16. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. Рекомендации /О. Ф. Батрова, В. И. Блинов, И. А. Волошина и др. — М.: Федеральный институт развития образования, 2008. — 14 с.

17. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 6 – 18.
18. Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В. В. Олійник. // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжн. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква. / за наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. – Біла Церква: КОІПОППК, 2009. – С. 20 – 22.
19. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18 – 23.
20. Олійник В. В. Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. - 2014. - № 3. - Додаток 1. - С. 59 - 65.
21. Опис рівнів Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-2011). Проект. [переклад з англ. С. В. Мельник, К. Е. Ланчинської]. – Режим доступу : /<http://www.lir.lg.ua/MCKO2010.pdf/>.
22. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова та ін.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети» , 2014. – 156 с.
23. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. - 2001. - № 12. - С. 10 – 13.
24. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська.- К. : Вища шк., 1997.- 180 с.
25. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. - № 1. – С. 20 - 25.

26. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 97 – 106.
27. Рибалка В. В. Професійний розвиток / В. В. Рибалка // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відп. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.
28. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 101 - 108.
29. 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.
30. 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.
31. 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. - К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. - С. 576 - 598.
32. Тезаурус ЮНЕСКО. - Режим доступу : <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.
33. Тихомиров А. А. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А. А. Тихомиров, У. Д. Спенглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. - № 2. - С. 71 - 98.
34. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. /М. М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с.
35. 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.

36. Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г. А. Штомпель. // Материалы междунар. науч.-практ. конф. Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2012: 19 - 30 июня 2012 г. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – Вып. 2, том 11. – С. 16 - 30.
37. Штомпель Г. Зіставність освітньої постдипломної політики як режим управління / Г. Штомпель // Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (25 – 26 квітня 2014 р.). – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. - С. 210 – 216.
38. Штомпель Г. Методологія компаративізму глобалізації та тенденції розвитку академічної професії / Г. Штомпель // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Пед. думка, 2014. – С. 24 - 26.
39. Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.
40. 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.
41. Штомпель Г. О. Прогностичний потенціал координації для розвитку професіоналізму / Г. О. Штомпель // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1. - Вип. 31, том ІХ (51) : Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 105 – 120.
42. Штомпель Г. О. Сучасний менеджеризм і координація професійного зростання в освітній організації / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2010. - № 14. – С. 216 - 232.

43. 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. : Пед. думка, 2010. – С. 31 - 82.
44. Штомпель Г. О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 - 58.
45. 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.
46. Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель. // Вища освіта України. – 2012. № 3 (додаток 2). - С. 56 - 59.
47. Штомпель Г. О. Теоретико-методологічні перешкоди в еволюції постдипломних кваліфікацій / Г. О. Штомпель // Матеріали Всеукр. наук. конференції (21 – 22 червня 2013 р., м. Дніпропетровськ) ; наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 114 – 116.
48. 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.
49. 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.
50. Alexandrou A. Editorial / A. Alexandrou // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. - # 4 (December). – P. 543 - 546.

51. 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.
52. Barker Ch. The Sage Dictionary of Cultural Studies / Ch. Barker. - Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. – 240 p.
53. 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. 33 - 58.
54. 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.
55. Brinkley Ia. Knowledge Workers and Knowledge Work. A Knowledge Economy Programme Report / I. Brinkley, R. Fauth, M. Mahdon and S. Theodoropoulou. - London : The Work Foundation, 2009. – 88 p.
56. Bray M. Comparative education research: approaches and methods / M. Bray; B. Adamson; M. Mason. - Hong Kong, China : Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong : Springer, 2007. – 444 p.
57. Carr W. Education without Theory / Wilfred Carr. – 2006. – 14 p. - Режим доступа : <http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Carr.pdf>.
58. Coombs S. Whither Postgraduate Professional Development? Towards a theoretical framework to guide long-term teacher development in England / S. Coombs, N. Sorensen. // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. - # 4 (December). – P. 683 - 689.
59. Crossley M. Comparative and International Research in Education. Globalization, context and difference. / Michael Crossley, Keith Watson. — London and New York: RoutledgePalmer, 2003. – 192 p.
60. Crowston K. J. Coordination theory and its application in HCI. Paper 485 / K. J. Crowston, J. Rubleske, and J. Howison. - Institute for Software Research. – 2006. – 39 p. - Режим доступа : <http://repository.cmu.edu/isr/485>.

61. 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.
62. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju człowieka : (dzieci - mlodziezy - doroslych) / K. M. Czarnecki. - Krakow : Impuls, 1998. - 248 s.
63. 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.
64. Dale R. Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education / R.Dale. // *Comparative Education*. – 2005. – Vol. 41. - # 2. – P. 117 - 149.
65. 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.
66. 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. – 240 p.
67. 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). – P. 181 - 199.
68. 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.
69. 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.

70. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P. 20 - 38.
71. Evans L. The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper/ L. Evans. - British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37 - # 5. – P. 851 - 870.
72. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406 - 422.
73. 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.
74. Faraj S. Coordination in fast response organizations / S. Faraj & Y. Xiao // Management Science. – 2006. - Vol. 52 (8). – P. 1155 – 1169.
75. Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H.Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.
76. 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.
77. Fukuyama F. What Is Governance? [The Center for Global Development Working Paper 314] / F.Fukuyama. - Washington, DC : Center for Global Development, 2013. – Режим доступа : <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/1426906>.
78. Gittell J. H. Relational Coordination: Guidelines for Theory, Measurement and Analysis / J. H. Gittell. - Waltham, Massachusetts : Brandeis University, 2011. – 92 p. - Режим доступа : http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational_Coordination_Guidelines_8-25-11.pdf.

79. Gittell J. H. Impact of relational coordination on job satisfaction and quality outcomes: a study of nursing homes / J. H. Gittell, D. Weinberg, S. Pfefferle, Ch. Bishop // Human Resource Management Journal. – 2008. – Vol. 18. – Is. 2. – P. 154 – 170.
80. Global Governance 2025: At a Critical Juncture. – Paris : The European Union Institute for Security Studies, 2010. – 89 p.
81. 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.
82. Gong J. Governance / J. Gong. // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. - The USA : SAGE Publications, 2006. - Режим доступа : http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n251.html.
83. Governance und gesellschaftliche Integration [Hrsg: Stefan Lange und Uwe Schimank]. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 227 S.
84. Handbook on Business Process Management 1. Introduction, Methods, and Information Systems [ed. by Jan vom Brocke, Michael Rosemann] - Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag, 2010. – 612 p.
85. 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. – The U.S.A. : Sonecon, 2012. – 34 p.
86. Heckman J. J. Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe. Discussion Paper No. 4680. / J. J. Heckman, B. Jacobs. – Bonn: IZA, 2009. – 112 p.
87. Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / E. Hoyle // London Educational Review. -1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.
88. Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – 28 p.

89. Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – 203 p.
90. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.
91. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis / A. Kennedy // Journal of In-service Education. – 2005. – Vol. 31. - # 2. – P. 235 - 250.
92. Kwon D.-B. Human Capital and its Measurement / Dae-Bong Kwon. URL: <http://www.oecd.org/site/progresskorea/44109779.pdf>.
93. 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.
94. Little A. W. International and comparative education: what's in a name? / Angela W. Little // Compare/ - 2010. - Vol. 40. - No. 6 (December). – P. 845 – 852.
95. McAuley J. Organization Theory: challenges and perspectives / J. McAuley, J. Duberley, Ph. Johnson. – Harlow : Pearson Education Limited, 2007. – 473 p.
96. McIntyre D. The profession of educational research / D. McIntyre // British Educational Research Journal. – 1997. – Vol. 23. - # 2. – P. 127 - 140.
97. McNellis J. R. 21st Century Students Need 21st Century Professors: Applying the Servant-Professor Paradigm. The 6th annual Conference on Higher Education Pedagogy, February 5-7, 2014. Concise Papers. / Janet R. McNellis, Dionne Rosser Mims. - Blacksburg, Virginia : Virginia Tech, 2014. – P. 9 – 10.
98. 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. – 115 p.
99. Montanini M. Supporting tertiary education, enhancing economic development. Strategies for effective higher education funding in Sub-

- Saharan Africa / Marta Montanini // Italian Institute for International Political Studies Working Paper. – 2013. – May. – # 49. – P. 1 - 38.
100. 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.
 101. National Innovation Systems and Policies. A Compendium of Policy Recommendations and Good Practices 2008 - 2012. - New York and Geneva : United Nations, 2013. - 36 p.
 102. 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. 105 - 212.
 103. Nóvoa A. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? / A.Novoa, T.Yariv-Mashal. // Comparative Education. – 2003. - Vol. 39. - # 4. – P. 423 — 438.
 104. Padwad A. Continuing Professional Development: An Annotated Bibliography / A. Padwad and K. Dixit. – Kolkata : British Council, 2011. – 36 p.
 105. Postgraduate education in England and Northern Ireland. Overview report 2013. [Issues paper July 2013/14]. – HEFCE, 2013. – 65 p.
 106. Postgraduate Education in the United Kingdom [Higher Education Policy Institute, The British Library]. – London : Ginevra House, 2010. – 70 p.
 107. Postgraduate Education: An Independent Inquiry by the Higher Education Commission. – London : the Higher Education Commission, 2012. – 84 p.
 108. Prosperity for all in the global economy - world class skills. Executive Summary and Foreword [the Leitch Review of Skills]. - Norwich, UK : The Stationery Office, 2006. – 31 p.
 109. Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for

Lifelong Learning // Official Journal of the European Union. – 6.5.2008. – C 111/1 – C111/7.

110. Schemmann M. The concept of "Governance Regimes": A helpful tool for international comparison in adult education? / M. Schemmann, J. Schrader // Proceedings of the ISCAE Conference. - Las Vegas : International Society for Comparative Adult Education, 2012. – P. 213 – 224.
111. 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. 105 - 112.
112. 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.
113. Sparke M. Introducing Globalization - Ties, Tensions, and Uneven Integration / M. Sparke. - Malden, MA, USA : Wiley-Blackwell, 2013. – 491 p.
114. Stoppel G. A. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stoppel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С. 12 - 16.
115. 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.
116. 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.
117. Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. – Paris : OECD, 2008 – Vol. 1. – 249 p.

118. TESE - The thesaurus for education systems in Europe - 2009 edition. -
Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php.
119. 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.
120. Thompson J. Towards ‘a theory of international education’? / J. Thompson //
Journal of Research in International Education. – 2012. – Vol. 11. # 3. – P.
203 - 204.
121. 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.
122. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international
review of literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO. International
Institute for Educational Planning, 2003. – 196 p.
123. Wiederhold G. Valuing Intellectual Capital, Multinationals and Taxhavens /
G. Wiederhold. - New York : Springer Verlag, 2014. – 563 p.
124. 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.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання

1. Виконання тестів за кожним змістовим модулем.
2. Взаємне оцінювання розробленого діагностичного інструментарію для експериментальної частини власного дисертаційного дослідження.
3. Захист презентацій основного понятійно-категоріального апарату власного дисертаційного дослідження, розробленого за принципами транснаціональної концептуалізації.

4. Виступ на секції конференції за індивідуальним науково-дослідним проектом у контексті теми дисертаційного дослідження.

5. Засоби діагностики успішності навчання

1. Спостереження викладача та інших учасників навчання й підготовки.

2. Виконання тестів за кожним змістовим модулем.

3. Епізодична оцінка викладача та колег у формі суб'єктивних суджень про якість участі в колективних формах навчання й підготовки.

4. Експертні висновки колег щодо підготовленого та розробленого (у сумнівних випадках).

5. Захист виконаних програмових індивідуальних завдань з урахуванням Розподілу максимальної кількості балів за вивчення дисципліни (питомої ваги вивчення та контролю) і т. ін.

ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

РОБОЧА ПРОГРАМА

вибіркової навчальної дисципліни

освітньо-наукової підготовки доктора філософії

зі спеціалізацією в теорії та методиці професійної освіти

за педагогічною галуззю науки

Шифр 13.00.04

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціалізація, освітньо-науковий рівень станом на 6.09.2014	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	очно-дистанційна форма підготовки
Кількість кредитів - 4	педагогічна галузь науки	за вибором	
Модулів – 6	спеціалізація в теорії та методиці професійної освіти	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 4		2-й	2-й
Індивідуальний науково-дослідний проект за темою дисертаційного дослідження		Семестр	
Загальна кількість годин - 120		3-й	3-й
		Лекції	
Розподіл 120 годин: <ul style="list-style-type: none"> • для денної форми навчання: аудиторних - 44; самостійної роботи – 68; • для очно-дистанційної форми підготовки: аудиторних - 22; самостійної роботи – 86. 	10 год	2 год	
	Практичні, семінарські		
	18 год	14 год	
	Лабораторні		
	2 год	-	
	Самостійна робота		
	68 год	86 год	
	Індивідуальні завдання:		
6 год	12 год		
		Вид контролю: підсумковий (захист презентацій, участь у конференції)	
освітньо-науковий рівень			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 0,64;

для очно-дистанційної форми підготовки – 0,25.

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Див. розділ 1 у «Вступі» до «Програми» дисципліни за формою № Н-3.03.

3. Програма навчальної дисципліни

Див. розділ 2 у «Вступі» до «Програми» дисципліни за формою № Н-3.03.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						очно-дистанційна форма					
	ус ьо го	зокрема					ус ьо го	зокрема				
		л	п	лб	ін	с.р.		л	п	лб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
<i>Змістовий модуль 1. Предмет і проблеми теорії порівняльної післядипломної освіти</i>												
Тема 1. Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації	6	2				4	4					4
Тема 2. Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату теорії післядипломної освіти	8	2		2		4	6	2				4
Тема 3. Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті	6				2	4	6				2	4
Разом за	20	4		2	2	12	16	2			2	12

змістовим модулем 1												
<i>Змістовий модуль 2. Післядипломна освіта як підсистема терціарної</i>												
Тема 4. Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань	6					6	6					6
Тема 5. Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практики	10	2			2	6	8				2	6
Тема 6. Формування спеціалізованого людського капіталу в постдипломній підготовці	8		2		2	4	6				2	4
Разом за змістовим модулем 2	24	2	2		4	16	20				4	16
<i>Змістовий модуль 3. Науково-педагогічні кадри системи післядипломної освіти</i>												
Тема 7. Типи й види науково-педагогічних кадрів: транснаціональна концептуалізація	8				2	6	8				2	4
Тема 8. Транснаціональна концептуалізація	8	2	2			4	4					4

категоріального апарату теорії післядипломної освіти за компаративізму глобалізації												
Тема 9. Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації	8				2	6	8				2	6
Разом за змістовим модулем 3	24	2	2		4	16	18				4	14
<i>Змістовий модуль 4. Безперервний професійний розвиток післядипломників та його координація</i>												
Тема 10. Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку	4					4	8					8
Тема 11. Проблеми первинної стандартизації пошуку науково-педагогічними кадрами професійної довершеності	12		2		6	4	24		2		12	10
Тема 12. Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться	10	2			2	6	8					8
Разом за змістовим	26	2	2		8	14	40		2		12	26

модулем 4												
Разом	94	10	6	2	18	58	94	2	2	-	22	68
Модуль 5. Індивідуальний науково-дослідний проект												
ІНДП	8		-	-	8	-	8		-	-	-	8
Модуль 6. Контрольно-діагностичний												
КД	18				8	10	18				8	10
Усього годин	120	10	6	2	34	68	120	2	2	-	30	86

Деталізація пунктів 6 і 12

Назви модулів і тем	Інші види занять	
	пункт 6	пункт 12
Змістовий модуль 1. Предмет і проблеми теорії порівняльної післядипломної освіти		
Тема 1. Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації		
Тема 2. Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату теорії післядипломної освіти		
Тема 3. Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті	Дискусія (2 год)	Дискусія-онлайн (2 год)
Змістовий модуль 2. Післядипломна освіта як підсистема терціарної		
Тема 4. Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань		
Тема 5. Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці	Методологічний семінар (2 год)	Методологічний семінар-онлайн (2 год)
Тема 6. Формування спеціалізованого людського капіталу в постдипломній	Семінар (2 год)	Семінар-онлайн (2 год)

підготовці		
<i>Змістовий модуль 3. Науково-педагогічні кадри системи післядипломної освіти</i>		
Тема 7. Типи й види науково-педагогічних кадрів: транснаціональна концептуалізація	Рольова гра (2 год)	Рольова гра (2 год)
Тема 8. Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату теорії післядипломної освіти за компаративізму глобалізації		
Тема 9. Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації	Диспут (2 год)	Диспут-онлайн (2 год)
<i>Змістовий модуль 4. Безперервний професійний розвиток післядипломників та його координація</i>		
Тема 10. Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку		
Тема 11. Проблеми первинної стандартизації пошуку науково-педагогічними кадрами професійної довершеності	Вибір та розроблення слухного діагностичного інструментарію для експериментальної частини власного дисертаційного дослідження (6 год)	Вибір та розроблення слухного діагностичного інструментарію для експериментальної частини власного дисертаційного дослідження (12 год)
Тема 12. Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться	Дебати (2 год)	Дебати-онлайн (2 год)
<i>Модуль 5. Індивідуальний науково-дослідний проект</i>		
ІНДП	Консультування (8 год)	Консультування (8 год)
<i>Модуль 6. Контрольно-діагностичний</i>		
КД	Тестування за	Тестування за

	змістовими модулями 1-4 (8 год)	змістовими модулями 1-4 (8 год)
КД	Взаємооцінювання розробленого діагностичного інструментарію (2 год)	Взаємооцінювання розробленого діагностичного інструментарію (2 год)
КД	Захист презентацій за ІНДП (4 год)	Захист презентацій за ІНДП (4 год)
КД	Виступ на секції конференції за ІНДП (4 год)	Виступ на секції конференції за ІНДП (4 год)
Разом	34	40

5. Теми семінарських занять для очно-дистанційної підготовки

№ з/п	Назва теми	Форма семінарських занять	К-ть годин
1.3	Проблема виокремлення терціарної освіти в національній теорії освіти	Дискусія-онлайн	2
2.5	Долання методологічного націоналізму, етатизму, вищеосвітництва та просторового фетишизму в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці	Методологічний семінар-онлайн	2
2.6	Формування спеціалізованого людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти	Семінар-онлайн	2
3.7	Концептуальні засади й законодавче відображення післядипломної освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів	Рольова гра	2
3.9	Професійність, фаховість чи професіоналізм науково-педагогічних кадрів ?	Диспут-онлайн	2
4.12	Координація та супровід безперервного професійного розвитку в організації, що вчиться	Дебати-онлайн	2
Разом			12

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
2.5	Долання методологічного націоналізму, етатизму, вищеосвітництва та просторового фетишизму в теорії	2

	порівняльної післядипломної освіти та практиці	
3.8	Типи й види науково-педагогічних кадрів: транснаціональна концептуалізація	2
4.10	Застосування теоретичних конструктів безперервного професійного розвитку	2
Разом		6

7. Теми лабораторних занять

№	Назва теми	Кількість годин
1.2	Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату теорії післядипломної освіти	2

8. Самостійна робота для очно-дистанційної підготовки

з/п	Назва теми	Кількість годин
1.2	Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату теорії післядипломної освіти за компаративізму глобалізації	4
1.3	Проблема виокремлення терціарної едукції в національній теорії освіти	4
2.4	Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань	6
2.5	Долання <i>методологічного націоналізму, етатизму, вищеосвітязму та просторового фетишизму</i> в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці	6
2.6	Формування спеціалізованого людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти	4
3.7	Концептуальні засади й законодавче відображення післядипломної освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів	4
3.8	Типи й види науково-педагогічних кадрів: транснаціональна концептуалізація	4
3.9	Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за компаративізму глобалізації.	6
4.10	Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку	8
4.11	Проблеми первинної стандартизації пошуку науково-педагогічними кадрами професійної довершеності	10
4.12	Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться	8
ІНДП	Основний понятійно-категоріальний апарат власного дисертаційного дослідження за принципами транснаціональної концептуалізації Тезаурусу	8

	ЮНЕСКО та ТЕЗЕ - Тезаурусу для систем освіти в Європі 2009 р.	
КД	Діагностичний інструментарій для експериментальної частини власного дисертаційного дослідження	10

9. Індивідуальні завдання за очно-дистанційною формою підготовки

1. Підготувати та презентувати основний понятійно-категоріальний апарат власного дисертаційного дослідження за принципами транснаціональної концептуалізації.

2. Вибрати та частково розробити слушний діагностичний інструментарій для експериментальної частини власного дисертаційного дослідження.

3. Одержати експертний висновок колег щодо підготовленого та розробленого.

10. Методи контролю

Спостереження, оцінювання якості участі в колективних формах навчання й підготовки, тести за чотирма змістовими модулями, виконання програмових індивідуальних завдань з урахуванням Розподілу максимальної кількості балів за вивчення дисципліни (питомої ваги вивчення та контролю).

11. Розподіл балів

Розподіл максимальної кількості балів за вивчення дисципліни

Теми змістових модулів та їх питома вага у вивченні основного												Підсумкові види контролю			Σ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	діа.	вис.	зах.	
2	7	5	2	8	4	6	5	7	6	4	7	8	8	21	100
14			14			18			17			16		21	100

Примітка:

діа. – розробка та добір діагностичного інструментарію;

вис. – виступ на секції конференції;

зах. – захист основного понятійно-категоріального апарату власного дисертаційного дослідження за принципами транснаціональної концептуалізації.

12. Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою
90 – 100	A	Відмінно

82 - 89	B	Добре
74 - 81	C	
64 - 73	D	Задовільно
60 - 63	E	
35 - 59	FX	Незадовільно з можливістю повторення
0 - 34	F	Вкрай незадовільно

13.Методичне забезпечення

1. Розклад аудиторних занять за робочою програмою, в т.ч. для комп'ютерного класу з доступом до Інтернету.
2. Курс лекцій, тематика занять семінарського та практичного типу.
3. Тести за змістовими модулями.
4. Інші методичні ресурси, потреба в яких визначається запитами учасників підготовки та часу.

14.Рекомендована література

Базова

1. Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. - 161 с.
2. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Пед. думка, 2012. – 318 с.
3. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование на Западе / Б. Л. Вульфсон // Вестник Московского университета.– 2010. - № 2. – С. 72 - 81.
4. Гиралделли П. Теория образования: Герbart, Дьюи, Фрейре и постмодернисты: взгляд со стороны философии образования / П. Гиралделли // Философия. - 2002. - № 2. - С. 158 – 163. - Серия 20. Педагогическое образование.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. і Вінниця : Планер, 2010. – 368 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
7. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джемс // Популярныe лекции по философии; пер. с англ. — Изд. 3-е. — М. : ЛКИ, 2011. — 240 с.
8. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Іванюк І. В. Освітня політика / І. В. Іванюк. – К. : Ун-т економіки та права "КРОК", 2006. - 172 с.

10. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: монографія / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2001. – 286 с.
11. Куценко В. І. Соціальний вектор економічного розвитку / В. І. Куценко; за наук. ред. Б. М. Данилишина. - К. : Наук. думка, 2010. – 735 с.
12. Луговий В. І. Фінансово-економічне забезпечення дослідницько-інноваційної діяльності вітчизняної та світової вищої освіти: порівняльний аналіз / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2012. – № 4. – С. 9 – 18.
13. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рухнет? / П.В. Лушин. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
14. Людина і соціум у глобалізованому світі: монографія / О. К. Чаплигін, Н. С. Корабльова, А. С. Дорошкевич, О. О. Маркозова та інші; за ред. О. К. Чаплигіна — Х.: ХНАДУ, 2012. — 340 с.
15. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. Рекомендации /О. Ф. Батрова, В. И. Блинов, И. А. Волошина и др. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 14 с.
16. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 6 – 18.
17. Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В. В. Олійник. // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжн. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква. / за наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. – Біла Церква: КОПОППК, 2009. – С. 20 – 22.
18. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18 – 23.
19. Олійник В. В. Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. - 2014. - № 3. - Додаток 1. - С. 59 - 65.
20. Опис рівнів Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-2011). Проект [переклад з англ. С. В. Мельник, К. Е. Ланчинської]. – Режим доступу : <http://www.lir.lg.ua/МСКО2010.pdf/>.
21. 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. – 156 с.
22. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. - 2001. - № 12. - С. 10 – 13.

23. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська.- К. : Вища шк., 1997.- 180 с.
24. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. - № 1. – С. 20 - 25.
25. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 97 – 106.
26. Рибалка В. В. Професійний розвиток / В. В. Рибалка // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відп. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.
27. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 101 - 108.
28. Руководство Осло. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям / пер. на рус. яз. с англ. и фр. яз. гос. учреждения "Центр исследований и статистики науки". – М. : ЦИСН, 2010. – 107 с.
29. 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.
30. 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. - К. : Рад. шк., 1977. - – Т. 4. - С. 576 - 598.
31. Тезаурус ЮНЕСКО. - Режим доступу : <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.
32. Тихомиров А. А. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А. А. Тихомиров, У. Д. Спенглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. - № 2. - С. 71 - 98.
33. 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.
34. Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях глобализации / Г. А. Штомпель // Матер. междунауч.-практ. конф. Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2012: 19 - 30 июня 2012 г. – Вып. 2, том 11. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – С. 16 - 30.
35. 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.
36. Штомпель Г. Методологія компаративізму глобалізації та тенденції розвитку академічної професії / Г. Штомпель // Педагогічна

компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матер. Всеукр. наук.-практ.семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Пед. думка, 2014. – С. 24 - 26.

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

38. 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.

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

40. Штомпель Г. О. Сучасний менеджеризм і координація професійного зростання в освітній організації / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2010. - № 14. – С. 216 - 232.

41. 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. : Пед. думка, 2010. – С. 31 - 82.

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

43. 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.

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

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

46. 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.

47. 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.

48. Alexandrou A. Editorial / A. Alexandrou // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. - # 4 (December). – P. 543 - 546.
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.
50. Barker Ch. The Sage Dictionary of Cultural Studies / Ch. Barker. - Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. – 240 p.
51. 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. 33 - 58.
52. 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.
53. Brinkley Ia. Knowledge Workers and Knowledge Work. A Knowledge Economy Programme Report / I. Brinkley, R. Fauth, M. Mahdon and S. Theodoropoulou. - London : The Work Foundation, 2009. – 88 p.
54. Bray M. Comparative education research: approaches and methods / M. Bray; B. Adamson; M. Mason. - Hong Kong, China : Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong : Springer, 2007. – 444 p.
55. Carr W. Education without Theory / Wilfred Carr. – 2006. – 14 p. - Режим доступа : <http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Carr.pdf>.
56. Coombs S. Whither Postgraduate Professional Development? Towards a theoretical framework to guide long-term teacher development in England / S. Coombs, N. Sorensen. // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. - # 4 (December). – P. 683 - 689.
57. Crossley M. Comparative and International Research in Education. Globalization, context and difference. / Michael Crossley, Keith Watson. — London and New York: RoutledgePalmer, 2003. – 192 p.
58. Crowston K. J. Coordination theory and its application in HCI. Paper 485 / K. J. Crowston, J. Rubleske, and J. Howison. - Institute for Software Research. – 2006. – 39 p. - Режим доступа : <http://repository.cmu.edu/isr/485>.
59. 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.
60. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju człowieka : (dzieci - mlodziezy - doroslych) / K. M. Czarnecki. - Krakow : Impuls, 1998. - 248 s.
61. 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.

62. Dale R. Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education / R.Dale. // Comparative Education. – 2005. – Vol. 41. - # 2. – P. 117 - 149.
63. 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.
64. 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. – 240 p.
65. 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). – P. 181 - 199.
66. 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.
67. 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.
68. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P. 20 - 38.
69. Evans L. The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper/ L. Evans. - British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37 - # 5. – P. 851 - 870.
70. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406 - 422.
71. 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.
72. Faraj S. Coordination in fast response organizations / S. Faraj & Y. Xiao // Management Science. – 2006. - Vol. 52 (8). – P. 1155 – 1169.
73. Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H.Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.
74. 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.
75. Fukuyama F. What Is Governance? [The Center for Global Development Working Paper 314] / F.Fukuyama. - Washington, DC : Center for Global Development, 2013. – Режим доступа : <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/1426906>.

76. Gittell J. H. Relational Coordination: Guidelines for Theory, Measurement and Analysis / J. H. Gittell. - Waltham, Massachusetts : Brandeis University, 2011. – 92 p. - Режим доступа : http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational_Coordination_Guidelines_8-25-11.pdf.
77. Gittell J. H. Impact of relational coordination on job satisfaction and quality outcomes: a study of nursing homes / J. H. Gittell, D. Weinberg, S. Pfefferle, Ch. Bishop // Human Resource Management Journal. – 2008. – Vol. 18. – Is. 2. – P. 154 – 170.
78. Global Governance 2025: At a Critical Juncture. – Paris : The European Union Institute for Security Studies, 2010. – 89 p.
79. 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.
80. Gong J. Governance / J. Gong. // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. - The USA : SAGE Publications, 2006. - Режим доступа : http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n251.html.
81. Governance und gesellschaftliche Integration [Hrsg: Stefan Lange und Uwe Schimank]. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 227 S.
82. Handbook on Business Process Management 1. Introduction, Methods, and Information Systems [ed. by Jan vom Brocke, Michael Rosemann] - Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag, 2010. – 612 p.
83. Hasset K. A. What Ideas Are Worth: The Value of Intellectual Capital And Intangible Assets in the American Economy / K. A. Hasset and R. J. Shapiro. – The U.S.A. : Sonecon, 2012. – 34 p.
84. Heckman J. J. Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe. Discussion Paper No. 4680. / J. J. Heckman, B. Jacobs. – Bonn: IZA, 2009. – 112 p.
85. Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / E. Hoyle // London Educational Review. -1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.
86. Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – 28 p.
87. Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – 203 p.
88. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.
89. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis / A. Kennedy // Journal of In-service Education. – 2005. – Vol. 31. - # 2. – P. 235 - 250.
90. Kwon D.-B. Human Capital and its Measurement / Dae-Bong Kwon. URL: <http://www.oecd.org/site/progresskorea/44109779.pdf>.

91. 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.
92. Little A. W. International and comparative education: what's in a name? / Angela W. Little // *Compare* / - 2010. - Vol. 40. - No. 6 (December). – P. 845 – 852.
93. McAuley J. *Organization Theory: challenges and perspectives* / J. McAuley, J. Duberley, Ph. Johnson. – Harlow : Pearson Education Limited, 2007. – 473 p.
94. McIntyre D. The profession of educational research / D. McIntyre // *British Educational Research Journal*. – 1997. – Vol. 23. - # 2. – P. 127 - 140. 30.
95. McNellis J. R. 21st Century Students Need 21st Century Professors: Applying the Servant-Professor Paradigm. The 6th annual Conference on Higher Education Pedagogy, February 5-7, 2014. Concise Papers. / Janet R. McNellis, Dionne Rosser Mims. - Blacksburg, Virginia : Virginia Tech, 2014. – P. 9 – 10.
96. 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. – 115 p.
97. Montanini M. Supporting tertiary education, enhancing economic development. Strategies for effective higher education funding in Sub-Saharan Africa / Marta Montanini // Italian Institute for International Political Studies Working Paper. – 2013. – May. – # 49. – P. 1 - 38.
98. 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.
99. *National Innovation Systems and Policies. A Compendium of Policy Recommendations and Good Practices 2008 - 2012*. - New York and Geneva : United Nations, 2013. - 36 p.
100. 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. 105 - 212.
101. Nóvoa A. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? / A. Novoa, T. Yariv-Mashal // *Comparative Education*. – 2003. - Vol. 39. - # 4. – P. 423 — 438.
102. Padwad A. *Continuing Professional Development: An Annotated Bibliography* / A. Padwad and K. Dixit. – Kolkata : British Council, 2011. – 36 p.
103. *Postgraduate education in England and Northern Ireland. Overview report 2013*. [Issues paper July 2013/14]. – HEFCE, 2013. – 65 p.
104. *Postgraduate Education in the United Kingdom [Higher Education Policy Institute, The British Library]*. – London : Ginevra House, 2010. – 70 p.
105. *Postgraduate Education: An Independent Inquiry by the Higher Education Commission*. – London : the Higher Education Commission, 2012. – 84 p.

106. Prosperity for all in the global economy - world class skills. Executive Summary and Foreword [the Leitch Review of Skills]. - Norwich, UK : The Stationery Office, 2006. – 31 p.

107. Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning // Official Journal of the European Union. – 6.5.2008. – C 111/1 – C111/7.

108. Schemmann M. The concept of "Governance Regimes": A helpful tool for international comparison in adult education? / M. Schemmann, J. Schrader // Proceedings of the ISCAE Conference. - Las Vegas : International Society for Comparative Adult Education, 2012. – P. 213 – 224.

109. 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. 105 - 112.

110. 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.

111. Sparke M. Introducing Globalization - Ties, Tensions, and Uneven Integration / M. Sparke. - Malden, MA, USA : Wiley-Blackwell, 2013. – 491 p.

112. Stompel G. A. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stompel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С. 12 - 16.

113. 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.

114. 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.

115. Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. – Paris : OECD, 2008 – Vol. 1. – 249 p.

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

117. 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.

118. Thompson J. Towards ‘a theory of international education’? / J. Thompson // Journal of Research in International Education. – 2012. – Vol. 11. # 3. – P. 203 - 204.

119. 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.

120. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2003. – 196 p.

121. Wiederhold G. Valuing Intellectual Capital, Multinationals and Taxhavens / G. Wiederhold. - New York : Springer Verlag, 2014. – 563 p.

122. 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.

Допоміжна

1. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. - М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

2. Кант И. О воспитании разума / И. Кант. — Калининград : Кн. изд-во, 1995. —246 с.

3. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / В. А. Капранова. – Мн. : Новое знание, 2004. – 222 с.

4. Киктев С. В. Критерии и показатели оценки инвариантной педагогической подготовки преподавателей системы последипломного педагогического образования / С. В. Киктев // Образование и наука. – 2009. - № 10 (67). – С. 22- 32.

5. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров : моногр. / В. В. Латышин, В. В. Базелюк, Р. С. Димухаметов, Л. И. Дудина. – Челябинск : Изд-во «РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.

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

7. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

8. Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. - 156 с.

9. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. — К.: Міленіум, 2003. - 594 с.

10. Розвиток україномовної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти: теорія, практика : наук.-метод. посіб. / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України; за наук. ред. В. І. Пуцова, М. С. Скрипник. – К. : Геопринт, 2008. – 248 с.
11. Синенко В. О. О модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В. О. Синенко // Післядипломна освіта в Україні. - 2012. - № 2 (21). - С. 4 – 9.
12. Титов В. А. Сравнительная педагогіка: конспект лекцій / В. А. Титов. - М. : А-Приор, 2008. - 156 с.
13. Фрумін І. Д. Образовательная политика: практика анализа: путеводитель по курсу / И. Д. Фрумін. - М.: ЦИОП МВШСЭН, 2002. – 168 с.
14. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. /М. М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с.
15. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: наук.-мет. аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова. – К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2011. – 208 с.
16. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти: організаційно-технологічний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова. – К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2011. – 160 с.
17. Штомпель Г. Методологічний виклик порівняльним студіям управління розвитком професіоналізму в післядипломній освіті» / Г. Штомпель // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 24 - 27.
18. Штомпель Г. О. Експериментальні рамкові стандарти післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів [відеозапис доповіді та обговорення на секції № 3 «Проблематика експериментального формування та супроводу науково-педагогічних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти» 16.05.2012] / Г. О. Штомпель // Розвиток післядипломної педагогічної освіти в сучасному суспільстві: експериментально-дослідницька діяльність, Всеукраїнська наук.-практ. конф. (Львів – Київ, 14 - 25 травня 2012 р.) / Львівський обл. інститут післядипломної педагог. освіти, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» Нац. академії пед. наук України. – Режим доступу : <http://loippo.lviv.ua/fusion/news.php>, с.2.
19. Штомпель Г. О. Професійне зростання фахівця: основне джерело, стадії та ознаки / Г. О. Штомпель // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. - № 1. –С. 45 - 52.

20. Штомпель Г. О. Управління інноваційно-підприємницьким удосконаленням науково-педагогічних кадрів / Г. О. Штомпель // Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджальної освіти для сталого розвитку : матеріали II всеукр. конф., (Дніпропетровськ, 5 грудня 2013 р.) / наук. ред. О. Є. Висоцька / МОН, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2014. – Частина I. - С. 197 - 199.

21. Штомпель Г. Післядипломна освіта науково-педагогічних кадрів і спільнота знань та інновацій / Г. Штомпель // Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) : Матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня 2012 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун. – К. ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 123 - 124.

22. Штомпель Г. Самозростання педагога і єврокомпетентності в управлінському супроводі післядипломної освіти / Г. Штомпель // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура : матеріали міжнар. науково-практ. конф., 26 - 27 квітня 2012 р. м.Умань. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч.2. – С. 143 - 145.

23. Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г. Штомпель // Коломінські читання: матер. I

24. 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.

25. Штомпель Г. Теоретико-методологические предпосылки международного признания обученности / Г. Штомпель. – Режим доступа : <http://umo.edu.ua/konferencz-ta-semnari3>.

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

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

28. Balaton K. Organizational literature, Eastern European / K. Balaton. // International Encycloepadia of Organization Studies. – The U.S.A. : SAGE Publications, 2007. - Режим доступу : http://www.sage-reference.com/organization/Article_n381.html.

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

30. Bush T. Theories of Educational Management. The National Council of Professors of Educational Administration. Connexions module: m13867 / T. Bush. – NCPEA, 2006. – 25 p. – Режим доступа : <http://cnx.org/content/m13867/latest/>.
31. Cook S. D. N. Navigating the Eternally Unfolding Present: Toward an Epistemology of Practice / S. D. N. Cook, H. Wagenaar // *The American Review of Public Administration*. – 2012. – 42 (1). – P. 3 - 38.
32. Developmental Theories through the Life Cycle / Ed. by prof. Sonia G. Austrian. – N.Y.: Columbia University Press, 2008. – 440 p.
33. Dolan E. T. Revisiting Adhocracy: From Rhetorical Revisionism to Smart Mobs / T. E. Dolan // *Journal of Futures Studies*. – 2010. - 15(2). – P. 33 - 50.
34. European higher education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 11.7.2013. COM(2013) 499 final. – 15 p. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com499_en.pdf.
35. Grant A. M. Relational job design and the motivation to make a prosocial difference / A. M. Grant // *Academy of Management Review*. – 2007. – Vol. 32 (2). – P. 393 – 417.
36. Hargreaves A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning / A. Hargreaves // *Teachers and Teaching: History and Practice*. – 2000. - Vol. 6. - No. 2. – P. 151 -182.
37. HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // *Journal of the Royal Society of Medicine*. – 2012.- # 105 (December). – P. 496 - 498.
38. Jarvis P. Learning to be a person: East and West / P. Jarvis // *Comparative education*. – 2013. - Vol. 49. - # 1. – P. 4 - 15.
39. Lunenburg F. C. Educational administration: concepts and practices / F. C. Lunenburg, A. C. Ornstein. - Belmont, CA: Wadsworth, 2008. - 554 p.
40. Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston. // *ACM Computing Surveys*. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - P. 87 - 119.
41. McDonald I. Systems Leadership: Creating Positive Organisations / I. MacDonald, C. Burke, K. Stewart. - Aldershot, England; Burlington, USA : Ashgate Publishing, 2006. - 291 p.
42. Milana M. Konceptualizace professionalismity u vzdělavatelů dospělých. Conceptualizing professionalism among teachers of adults / M. Milana, O. Skrypnik // *Studia paedagogica*. – 2012. – 17 (1). – S. 113 – 128.

43. Noordegraaf M. From “Pure” to “Hybrid” Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains / M. Noordegraaf // *Administration & Society*. – 2007. - # 39. – P. 761 - 785.
44. Pfadenhauer M. Crisis or decline? Problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism / M. Pfadenhauer // *Current Sociology*. – 2006. - # 54 (4). – P. 565 – 578.
45. Professionalism and Pedagogy: A Contemporary opportunity / Ed. by A. Pollard. – L. : TLRP, 2010. – 36 p.
46. Rastogi P. N. Knowledge Management and Intellectual Capital as a Paradigm of Value Creation / P. N. Rastogi // *Human Systems Management*. – 2002. – 21(4). – P. 229-240.
47. Robbins B. Secular vocations: intellectuals, professionalism, culture / Bruce Robbins. – L. : Verso, 1993. – 263 p.
48. Rosenberg J. Globalization Theory: A Post Mortem / Justin Rosenberg // *International Politics*. - 2005/ - # 42. – P. 2 – 74. [укр. переклад: <http://commons.com.ua/?p=17247>].
49. 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.
50. Sachs J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes / J. Sachs // *Journal of Education Policy*. – 2001. - 16 (2). – P. 149 – 161.
51. Schleicher A. Comparability Issues in International Educational Comparisons / A.Schleicher. // *Reflections on Educational Achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite* ; ed. by W. Boss & R. H. Lehman. – Muenster, Germany : Waxmann, 1995. – P. 532 – 540.
52. *Sociology of Organizations: Structures and Relationships* / Ed. by M. Godwyn and J. H. Gittel. – London : Rise Forge Press, an Imprint of SAGE Publications, Inc., 2012.- 768 p.
53. Sparke M. *Introducing Globalization - Ties, Tensions, and Uneven Integration* / M. Sparke. - Malden, MA, USA : Wiley-Blackwell, 2013. – 491 p.
54. Stoppel G. *Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization* / G. Stoppel. // *Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы международной научно-практической конференции* / отв. ред. В. М. Ефимова. – Симферополь : Апрель, 2012. – С. 394 – 400.
55. Stoppel G. A. *Faculty’s Postgraduate Education and Management under Globalization* / Georg Stoppel. // *Research Bulletin SWorld “Modern scientific research and their practical application. Education, Psychology and*

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

56. The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / Ed. by K. A. Ericsson, N. Charness , P. J. Feltovich et al.. - Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 918 p.

57. Tompkins J. B. Organizational Theory & Public Management. – The U.S.A. Thomson Learning, Inc. (Wardsworth), 2005. – 416 p.

58. van Fenema P.C. Paradigm Shifts in Coordination Theory. [Submission # 13695] / P.C. van Fenema, B. Pentland , and K. Kumar. - New Orleans : the Academy of Management Annual Meeting, 2004. – 33 p. - Режим доступу : http://www.academia.edu/3046826/Paradigm_shifts_in_coordination_theory.

59. Vogus T. What is it about relationships? A behavioral theory of social capital and performance / T. Vogus // Labor and Employment Relations Proceedings. – 2006. – # 58. - P. 164 – 173.

60. Whitty G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic / G. Whitty // Exploring professionalism [Ed. by B. Cunningham]. – London : Bedford Way Papers, 2008. – P. 28 - 49.

15. Інформаційні ресурси

1. Персональний комп'ютер або відповідний аналог.
2. Доступ до Інтернету та інших баз даних.
3. Необхідне програмне забезпечення.

ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН
КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ

Пояснювальна записка

Курс лекцій *Теорія порівняльної післядипломної освіти* розроблено за результатами прикладного дослідження 2009 - 2014 рр. «Теоретико-методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти» (РК № 0112U000666) та «Організаційно-методичні засади реалізації освітньої програми “Основи психолого-педагогічних досліджень” у системі післядипломної педагогічної освіти» (№ 0109U002233). Апробація курсу лекцій за Моделлю чотирічного навчання згідно з освітньо-науковою Програмою вибіркової навчальної дисципліни для підготовки доктора філософії зі спеціалізацією в теорії та методиці професійної освіти за педагогічною галуззю науки «Шифр 13.00.04» та Робочою програмою, проводилася переважно з аспірантами та докторантами Університету менеджменту освіти, а також вищих та інших начальних і науково-методичних закладів України в 2012 – 2014 рр.

Первинна апробація курсу *Теорія порівняльної післядипломної освіти* доводить його доцільність для глибшого осмислення впровадження нового Закону України «Про вищу освіту». Метою вивчення вибіркової навчальної дисципліни “Теорія порівняльної післядипломної освіти”, розрахованої на 120 годин (4 кредити), є формування у здобувачів, аспірантів та інших суб’єктів постдипломних кваліфікацій транснаціонального понятійно-категорійного апарату. Предметом вивчення навчальної дисципліни є зіставлення понятійно-категоріального апарату професійної освіти після одержання ступеня бакалавра в національному та міжнародному контексті. Основними завданнями вивчення дисципліни *Теорія порівняльної післядипломної освіти* є: формування транснаціональних концептів за змістовими модулями дисципліни; вироблення здатності зіставляти вітчизняну систему освіти суб’єктів постдипломних кваліфікацій із зарубіжними; розвиток умінь долати методологічний націоналізм, етатизм, вищеосвітнянізм, просторовий фетишизм і таке інше.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 0,64, а для очно-дистанційної форми підготовки – 0,25. Робочою програмою передбачено 10 лекційних годин для денної форми навчання та 2 години для очно-дистанційної форми підготовки. Це зумовило гнучку, залежно від потреб та інтересів осіб, які його вибрали, побудову спільного курсу лекцій, який складається з трьох блоків, кожний з яких містить три теми: *Теорія порівняльної післядипломної освіти: предмет і проблеми* (Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізацією; Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату в тезаурусах; Проблема

виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті), *Формування спеціалізованого людського капіталу в постдипломній підготовці* (Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань; Способи формування спеціалізованого (академічного) людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки; Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці), а також *Безперервний професійний розвиток післядипломників та його координація* (Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізацією; Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку; Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться).

Засвоєння кожної теми передбачає виконання навчально-дослідних завдань, що допомагають здійснити власні експериментальні задуми за очно-дистанційною формою підготовки, а також індивідуальний науковий проект за темою дисертаційного дослідження доктора філософії. Більш якісному засвоєнню сприяє перегляд і обговорення відео з постдипломної тематики¹⁴.

Теорія порівняльної післядипломної освіти як курс лекцій читається в Україні вперше, в інших країнах він здебільше є частиною *Порівняльної вищої (терціарної) освіти*. Курс включає низку нових положень, де рівні нового можна розрізнити за критеріями, встановленими В. Бондарем, М. Красовицьким та іншими щодо можливостей використання кращої практики, відомої як «передовий педагогічний досвід». Введений 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, де новими є концепти: *суб'єкти постдипломних кваліфікацій*; не-, між- і ступенева *підсистеми терціарної освіти*; бакалаврсько-магістерський, магістерсько-докторський, докторський та постдокторський *етапи післядипломної едукативної освіти*; освітні *маршрути й траєкторії поступу післядипломників*; способи формування спеціалізованого людського капіталу *працівниками знань* вищої кваліфікації та інші.

¹⁴ Наприклад: Australia Post Graduate Program - Training & Development. 17.04.2014. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=5C35RZYHKxk>; Next Step in Psychology... Academic Research - Developmental Psychology. 20.07.2014. . – Режим доступу: PG Fair Birmingham: Routes into postgraduate teacher training. 15.04.2014. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=VtHxI2xAwmc>; PG Fair Birmingham: Why do a PHD? 15.04.2014. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=ozC3Nkyo9vM>; Postgraduate & research: Education. 30.10.2014. – Режим доступу: <http://www.bps.org.uk/careers-educati...>; <https://www.youtube.com/watch?v=q6IUMrQOPdg>; UoR Institute of Education - Postgraduate Research. 10.11.2010. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=rBWSpnJzbgw>; Why choose the Institute for Effective Education for postgraduate research? 21.08.2013. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=q6IUMrQOPdg> та інші за вибором викладача та студентів.

Окремо слід зауважити спробу збалансовано розглянути місце координації та координування безперервного професійного розвитку серед управлінських процесів у системах освіти та організації, що вчиться. Виокремлення стратегій самоорганізації, дискурсивної взаємодії адміністрації з педагогічним та науково-педагогічним персоналом у організації, а також менеджеризму в ринкових умовах відповідають нагальним потребам планетарного руху до економіки й суспільства знань.

1. ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ПРЕДМЕТ І ПРОБЛЕМИ

- 1.1 Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації.
- 1.2 Транснаціональна концептуалізація категоріального апарату в тезаурусах.
- 1.3 Проблема виокремлення післядипломної підсистеми в терціарній освіті.

1.1 Предмет теорії порівняльної післядипломної освіти за глобалізації

Важливим показником засвоєння теми є сформованість власної позиції в розумінні зазначених у її назві складників з метою компаративного аналізу освіти після присвоєння ступеня бакалавра для її поліпшення. Ознайомлення з терміном *postgraduate* у Тезаурусі ЮНЕСКО (Тезаурус)¹⁵, Тезаурусі для систем освіти в Європі 2009 (ТЕЗЕ)¹⁶ та Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО-2011)¹⁷ засвідчує, що освіта на *після(пост)дипломних* рівнях стосується осіб на різних континентах, які здобули перший ступінь. Порівняння систем освіти за допомогою транснаціональної концептуалізації категоріального апарату з урахуванням суттєвих рис компаративізму глобалізації сприяє баченню вітчизняних переваг і перешкод у її 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»¹⁸.

Проблемою теорії *освіти* є методологічно різне тлумачення її предмета за однаковим, транснаціональним, визначенням її об'єкта в МСКО-2011. В

¹⁵ Тезаурус ЮНЕСКО. - Режим доступу : <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.

¹⁶ TESE - The thesaurus for education systems in Europe - 2009 edition. - Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php.

¹⁷ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. - 84 p.

¹⁸ Там само, с. 79.

Україні предмет студій освіти й навчання розглядається здебільше в дидактиці, виховання разом з дидактикою - в педагогіці, а розвиток – в 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*. 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»¹⁹. 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»²⁰. Водночас інколи вважається, що *міжнародна освіта* є прикладною стосовно порівняльної²¹ та відрізняється більшою описовістю²². 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 інтродекцію та проєкцію, а третій виокремлює в освіті набуття вмінь і компетентностей²³.

У *теорії порівняльної освіти* розрізняється науковий (теоретичний), прагматичний і нормативний аспекти. У першому вимірі формулюються узагальнені твердження про системи освіти в економічному, політичному,

¹⁹ International Encyclopedia of Education [editors-in-chief: Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw]. - Vol. 1. – Oxford, UK : Elsevier, 2010. – P. 259.

²⁰ 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.

²¹ Ferrer Juliá F. La educación comparada actual / Ferrán Ferrer Juliá. - Barcelona: Editorial Ariel, 2002. - 221 p.

²² 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.

²³ 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.

соціальному й культурному контексті. Другий асоціюється з учінням²⁴, заради якого поліпшується освітня політика й практика. Нормативний аспект часто зорієнтований на міжнародне порозуміння й мир²⁵. 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.

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 глобалізації²⁶, не зважаючи на некролог про неї,

²⁴ 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).

²⁵ 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.

²⁶ 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.

сформульований Дж. Розенбергом у 2002 – 2005 рр.²⁷ 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, передусім в 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 пошквалене перетинання національних кордонів капіталом, робочою силою, використання нових засобів комунікації та транспортування. Це спричиняє експансію багатонаціональних компаній, активну регіональну й планетарну інтеграцію, культурну глокалізацію²⁸, 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»²⁹. Її суттєвими ознаками є «просторово-часова дистанційованість»³⁰, «возрастающая взаимопривязанность мира»³¹ та інше. 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»³².

Перехід від компаратизму розвитку, панівного методологічного підходу після Другої світової війни, до *компаративізму глобалізації*³³

²⁷ 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>.

²⁸ 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.

²⁹ 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.

³⁰ Giddens A. The Consequences of Modernity / A. Giddens. - Stanford, CA: Stanford University Press, 1990. - P. 64.

³¹ Чешков М. А. Глобалистика как новое научное направление // Науковедение. – 2001. - № 1. - С. 123.

³² 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.

³³ 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: Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Бугров В., Гожик А., Жданова К. 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:

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;
- 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»³⁴. 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 самобутності³⁵. 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 конкурентних плюралістичних презентацій управління в глобалізаційному контексті, чутливому до соціо-

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 інші.

³⁴ Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л.

Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 105.

³⁵ 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. Матеріали Міжн. наук.-практ. конференції (25 – 26 квітня 2014 р.). – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. - С. 210 – 216 та інші.

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. Віндельбанда³⁶ та К. Пайка³⁷. Якщо 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 педагогія³⁸ 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*³⁹ 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 едукції після набуття кваліфікацій бакалавра. Виникнення післядипломної освіти, як правило, документується 12^{-м} ст., 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 19^{-ого} ст. освітня та дослідницька діяльність суб'єктів постдипломних кваліфікацій набуває рис, що виокремлює її як академічну професію. За останні 25 – 35 рр. прискорюються темпи постіндустріалізації та реструктуризації капіталізму, а практика післядипломної підготовки стає об'єктом міждисциплінарного аналізу за *компаративізму глобалізації*.

³⁶ 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.

³⁷ 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.

³⁸ Наприклад, стаття Лінди Івенс (L. Evans) *Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development* // Professional Development Today. – 2013. -15 (3). – P. 24 – 30 або окремі праці А. С. Макаренка.

³⁹ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.

Рух до інформаційного суспільства об'єктивно підвищує роль *працівників знань* (термін П. Друкера), що зумовлює пріоритетність такої їхньої 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.)⁴⁰. Посади з вимогами таких транснаціональних кваліфікацій посідають, 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 й 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»⁴¹. 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). У кінцевому рахунку застосування транснаціональних концептів визначає місце порівняльної післядипломної освіти⁴² в їх

⁴⁰ 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. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Георгій Олександрович Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180.

⁴¹ 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.

⁴² 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

розробленні та її роль у підтримці державної політики врахування транснаціональних освітніх процесів за глобалізації.

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 управління⁴³. 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 спостерігача⁴⁴. Концептуалізація порівняльної післядипломної освіти як *педагогії* потребує внутрішнього способу бачення глокалізованої практики суб'єктом дослідження, коли предмет визначається з емічної позиції.

1.2 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

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

⁴³ Штомпель Г. Зіставність освітньої постдипломної політики як режим управління / Г. Штомпель // Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (25 – 26 квітня 2014 р.). – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. - С. 210 – 216.

⁴⁴ 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].

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».⁴⁵ Успішне функціонування міжнародних баз термінологічних утворень⁴⁶, не зважаючи на деякі їхні 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: Postgraduiertenstudium, 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 Єврипедія⁴⁷, 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*⁴⁸.

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

⁴⁵ Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 15.

⁴⁶ 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. Second revision 2007. - Режим доступу :](http://www.ibe.unesco.org/publications/Thesaurus/thesaurus_browse.htm)

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

⁴⁷ Eurypedia - The European Encyclopedia on National Education Systems [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home].

⁴⁸ 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.

емічного⁴⁹, що комплементарне стосовно ідіографічного й номотетичного⁵⁰; виокремлення систем та інших наявних 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; врахування контексту.

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 втіленні 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 освіти⁵¹ зумовлюється, з одного боку, науками з більш загальним предметом студій, а з іншого, -

⁴⁹ 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.

⁵⁰ 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.

⁵¹ 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: у 5 т. / Г. Г. Ващенко. - К. : Школяр, 2000. - Т. 4. - 416 с.; Вишневіський 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 шк., 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

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* й тому подібного; *учасників* взаємодії та інших елементів освіти, що характеризуються цілісністю у переходах від одного в інше (*розвиток*) за конкретного *соціального оточення, контексту, зовнішніх умов* і таке інше.

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

методических кадров: системно-комплексные планы / Красовицкий М. Ю., Штомпель Г. А. и др. – К.: МНО Украины, 1990. – 119 с.; Крисюк С. В. Развитие 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 [Тв. в семи томах] / А. С. Макаренко. - К. : Рад. шк. – 1955 . – 499 с.; Маслов В. Закономірності наукового управління навчальними закладами / В. Маслов, В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. - 2008. - N 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 / М. І Романенко, М. І. Братанич // Вісник післядипломної освіти. – 2005. – Вип. 2. – С. 41 – 55; Сковорода Г. Вибрані твори: у 2х т. – К. : Обереги, 1994. - Т.2. – 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. Stempel Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stempel. // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В. М. Ефимова. – Симферополь : Апрель, 2012. – С. 394 – 400; G. Stempel Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / Georg A. Stempel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С. 12 - 16 та інші.

аспект — розвиток дитини»⁵². С. Гончаренко також підкреслює, що *освіта* «є однією з найширших педагогічних категорій» і «виконує три важливі функції: людинотворчу ...; технологічну – забезпечення «бази життя»...; гуманістичну – виховання людей ... »⁵³. Водночас О. Кононко уточнює: «Виховання на відміну від соціалізації – процесу неперервного, ... процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом»⁵⁴.

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 загальновизнаним транснаціональним орієнтиром є трактування *освіти* в МСКО-2011⁵⁵. Виокремлення *виховання* за межами *освіти* або *едукації* демонструє своєрідність українського, як і російського, підходу.

Неодмінною у сфері післядипломної освіти є підготовка (training)⁵⁶. *Підготовка* належить, як впливає 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»⁵⁷. За відсутності цього терміна у визнаних вітчизняних енциклопедичних та довідникових виданнях з освіти⁵⁸ орієнтиром є тлумачення в академічному словнику літературної української мови: «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності»⁵⁹. Концептуальному уточненню *підготовки* може сприяти ТЕЗЕ, де розрізняються її типи: *перемінна* (або альтернативна); *учнівство*, зокрема набуття досвіду роботи; *базова*; *безперервний професійний розвиток*, зокрема підвищення кваліфікації; *первинна*;

⁵² Вишневецький О. Базові педагогічні терміни і поняття / О. Вишневецький // Теоретичні основи сучасної української педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://libfree.com/156314273-pedagogikateoretichni_osnovi_suchasnoyi_ukrayinskoji_pedagogiki_vishnevskiy_o.html.

⁵³ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 614 -615.

⁵⁴ Там само, С. 87.

⁵⁵ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – Р. 79.

⁵⁶ Не плутати з приготуванням (preparation).

⁵⁷ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – Р. 80.

⁵⁸ У Законі України «Про вищу освіту», що став чинним з 6.09.2014, *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); та науковим, які відповідають рівням 5 – 9 Національної рамки кваліфікацій.

⁵⁹ Підготовка // Словник української мови / редкол. : Білодід І. К. (голова) [та ін.]. - Т.6. – К.: Наукова думка, 1975. - С. 418.

перепідготовка та професійно орієнтований курс (програма), наприклад, у професійно-технічній освіті⁶⁰. В МСКО-2011 мова також йде 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 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 української освіти станом на 2008 р.⁶¹ передбачає низку основних категорій освіти, включно з науковим дослідженням. Проте відсутнє *навчання* та 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,⁶² де використовується тільки *навчання* й похідні від нього відповідники для англійського *учіння* (*learning*)⁶³, а *викладання* застосовується в терміносполученні *викладацький персонал* (*teaching staff*). Слушним, але залишеним без уваги в цьому випадку, стає заклик авторського колективу, що «глосарій має спонукати до систематичного перегляду і модернізації вітчизняної термінології в контексті сучасних тенденцій, навіть якщо вона глибоко укорінена в нормах національного законодавства, нормативно-правових актах»⁶⁴.

Автори вкрай потрібного Національного освітнього глосарія вибудовують його за номотетичних підходом з етичної позиції, проте суперечливо стверджують, що «національно специфічне сформульовано в інтернаціонально визнаних термінах для кращої міжнародної зрозумілості та порівнюваності національного»⁶⁵. Для формулювання національно специфічного варто обрати емічну позицію, адже в українській культурі

⁶⁰ 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.

⁶¹ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

⁶² 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.

⁶³ Там само, С. 5, 24, 29, 41, 42, 44, 55, 65, 69, 71, 73, 74, 78, 79, 80.

⁶⁴ Там само, С. 7.

⁶⁵ Там само, С. 7.

навчання (рідко навчання) фіксується (наприклад, за єдиним за всю національну історію Академічним тлумачним словником) як «дія за значенням навчати, навчати і навчатися, навчатися», 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 термінології *навчання* використовується як спільний і загальний термін для його складників *викладання* й *учіння*, а *навчальна діяльність* обіймає, на переконання В. Бондаря⁶⁶, *викладацьку* й *учбову*⁶⁷. Отже, специфічно українським (до речі, як і російським) є загальномовний узус *навчання* у одночасно різних значеннях *викладання* й *учіння*, що не властиво ні англійському *instruction* або *study*, які часто позначають *навчання*, ні *learning*, яке відповідає *учінню*. Підтвердженням є включення транснаціонального терміну *учіння* в Глосарій МСКО-2011: «індивідуальне набуття або модифікація інформації, знання, розуміння, ставлень, цінностей, умінь, компетенцій та різновидів поведінки через досвід, практику, вивчення або навчання»⁶⁸.

Рефлексія у процесі, до і після *учіння* та *викладання* зумовлює потребу в *дослідженні дією*, що є невід'ємною рисою освіти⁶⁹. Учасниками

⁶⁶ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; відп. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 536.

⁶⁷ Закиди мовників щодо ненормативності прикметника *учбовий* справедливі, допоки це не стосується наукового стилю літературної мови, де нормою є використання слова як терміна, тобто в одному значенні. Відтак *навчання* характеризуємо в дидактиці як *навчальний*, маючи на увазі його двосторонній характер, *викладання* – як *викладацький*, а *учіння* – як *учбовий*, що не викликає сумнівів у більшості вітчизняних дидактів з часу визнання окремішності *викладання* й *учіння* як складників *навчання*.

⁶⁸ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 80.

⁶⁹ 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/tlf/tlf2014/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. Sriskandarajah // 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/.../ErixonFranbergKallósUmea...; Toom A. Experiences of a research-based approach to teacher

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 едукації 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 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 мікро- та 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*⁷⁰.

Організація та регулювання складних постдипломних взаємодій є предметом *управління*, що враховує своєрідність *принципів, змісту, методів, способів, форм, засобів* післядипломної освіти⁷¹. 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.

1.3 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

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.

⁷⁰ 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.

⁷¹ Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. - К. : МО України, ДАККО, 1998. - 171 с. та інші.

також включає просунуту професійно-технічну та професійну освіту»⁷². 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 українсько- 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 *третичной*⁷³). Чи пов'язані 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» (9.10.1998 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»⁷⁴. У першій статті, пізніше ратифікованій (3.12.1999) Україною Лісабонській конвенції (11.04.1997)⁷⁵, дається визначення вищої освіти, де вказується на включення післясереднього рівня, однак мова йде 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»⁷⁶. Таким чином, вже наприкінці

⁷² International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – P. 83.

⁷³ Корсак К.В. Вища освіта / К.В. Корсак // Енциклопедія освіти ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 98 – 100.

⁷⁴ 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.

⁷⁵ 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.

⁷⁶ 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.

90-х років вища освіта 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 з 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 ВНЗ (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень 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»⁷⁷.

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 вищої освіти в порівнянні з середньою. Варто зважати на позитивні акценти в імплементації 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 *вищеосвітництва*⁷⁸ 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.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ 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 та інші.

Терціарній освіті відповідає 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. 1.1).

Таблиця 1.1

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

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»⁷⁹ засвідчують розбіжність у концептуальному виокремленні післядипломної освіти в 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 ВНЗ після виконання вимог першого ступеня, а також *postgraduates*

⁷⁹ 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.

(післядипломники або суб'єкти постдипломних кваліфікацій⁸⁰). 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, 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 держави⁸¹ 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

⁸⁰ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.

⁸¹ Штомпель Г. О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 – 58 та інші.

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

2. ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В ПОСТДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ

- 2.1 Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань.
- 2.2 Способи формування спеціалізованого (академічного) людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки.
- 2.3 Долання методологічної тенденційності в теорії порівняльної післядипломної освіти та практиці.

2.1 Вища й післядипломна освіта в русі до економіки й суспільства знань

Терціарна освіта, за визначенням МСКО-2011⁸², 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 ЄПВО⁸³ (див. табл. 1.1 *Умовне*

⁸² 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*.

⁸³ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. – Copenhagen : Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. – P. 193 – 197.

співвідношення рівнів освіти, учіння впродовж життя та кваліфікацій у Лекції 1). 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 ...»⁸⁴.

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 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 увагу⁸⁵. Реалізації інноваційно-підприємницьких особливостей призначення професорсько-викладацького складу сприяють конкурси програм підтримки малого інноваційного підприємництва у терціарній освіті з урахуванням кількості викладачів, що залучені 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 освіти⁸⁶.

За термінологією Закону України «Про вищу освіту», що набув чинності з 06.09.2014, *вища освіта* охоплює ступені: 1) *молодший бакалавр*

⁸⁴ Salmi J. Constructing a Differentiated Tertiary Education System. Policy Note prepared for AusAID / Jamil Salmi. - Canberra, Australia : The Education Resource Facility, 2013. – P. 1.

⁸⁵ Стратія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. (Проект). Розроблено Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України. – К. : USAID, 2014. – 75 с.

⁸⁶ 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 : <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.

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 рівні⁸⁷. 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 сенсі - це будь-яка терціарна едукція після набуття кваліфікацій рівня 5 (бакалавра)⁸⁸. НРК низки країн кодифікують покроковий рух до найвищого рівня впродовж життя за допомогою юнітів, кредитів, блоків, різновидів кваліфікацій і т. п. Наприклад, НРК Ірландії, Шотландії, Англії, Уельса та деякі інші. Така покрокова деталізація робить можливою 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 міжнародною⁸⁹, 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 сенсі цю підсистему можна характеризувати як

⁸⁷ 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>).

⁸⁸ Див. питання 1.1 Лекції 1; International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. - P. 46 і 83.

⁸⁹ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. - 84 p.

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 (лікарі, вчителі, правники, військові, держслужбовці тощо). Її основним призначенням стає розвиток професіоналізму фахівців з наданням міжступневих 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 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, насамперед, професійність за ступеневими кваліфікаціями. Післядипломна освіта як третя, вершинна, підсистема спрямовує увагу переважно на розвиток професіоналізму за міжступеневими кваліфікаціями⁹⁰. За широкого тлумачення *післядипломної освіти* каменем спотикання в теорії освіти та практиці керування едукацією суб'єктів постдипломних кваліфікацій лишається перетинання функцій ступеневої та міжступеневої підсистем.

⁹⁰ Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / В. В. Олійник. // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжн. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква. / за наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. – Біла Церква: 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. посібник для слухачів очно-дистанц. курсів підвищ. кваліфікації кер. кадрів вищої шк.] / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, Г. О. Штомпель. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 31–82; Штомпель Г. О. Теоретико-методологічні перешкоди в еволюції постдипломних кваліфікацій / Г. О. Штомпель // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (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. та інші.

Перешкодою у становленні терціарної освіти є науково-методична нерозробленість 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 освіти⁹¹. Початковою точкою відліку підготовки кадрів з постдипломними кваліфікаціями є завершена бакалаврська освіта, вимоги до якої визначені за дескрипторами «Знання», «Вміння», «Комунікація» та «Автономність і відповідальність» НРК. Вони характеризують загальну кваліфікацію без фахових компетенцій, що є базисом професійності⁹².

Нормативний розвиток професіоналізму на бакалаврсько-магістерському етапі відбувається у межах характеристик нового між отриманням ступеня бакалавра і магістра, тобто шляхом формальної освіти щодо досліджень та застосування інновацій. Це може доповнюватися неформальною та інформальною (неофіційною) підготовкою. Ці форми підготовки у перспективі майбутнього розвитку агенцій з визнання попереднього навчання та сертифікації кваліфікацій відповідно до показників формальної освіти можуть бути визнані рівноцінними результатам учіння у формальній освіті. Освіта формального типу у державному чи приватному секторі має офіційно забезпечуватися статтею бюджетних витрат, адже державні й недержавні фахівці роблять однаковий соціальний внесок у освітній добробут всіх платників податків у державі. У післядипломній освіті можливо 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)⁹³.

⁹¹ 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, материалы междунар. науч.-практ. конф. 19 - 30 июня 2012 г. – Вып. 2, - том 11. – 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.

⁹² 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.

⁹³ Postgraduate education in England and Northern Ireland. Overview report 2013. [Issues paper July 2013/14]. – HEFCE, 2013. – 65 p.

Подібні положення визначають магістерсько-докторський, докторський та постдокторський етапи⁹⁴. Проте суттєвою відмінністю на кожному з наступних етапів, як показала апробація та експериментування, є зміна співвідношення між *маршрутами підготовки*, які в англійських країнах часто називають *вимірами*: від переважного навчання на бакалаврському етапі – до змішаного навчання й дослідження на магістерському і заохочення повністю самостійного дослідження на наступних етапах⁹⁵. Принципово важливим є реальне забезпечення вибору індивідуальних *траєкторій освітнього руху післядипломників*. Індивідуальні диверсифіковані траєкторії можна згрупувати за декількома провідними концептуальними схемами професійного вдосконалення (табл 2.1).

Таблиця 2.1

Концептуальні схеми професійного вдосконалення

Концептуальна схема Характери стики	аналітико- раціоналі стична	гуманістично- суб'єктна	соціально- орієнтована	комплементар на
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,	По-філософському орієнтований,	Близький до ідеалу, зразковий,	Громадсько активна особа	Різнобічно підготовлена особа, ерудит

⁹⁴ Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Георгій Олександрович 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.

⁹⁵ 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 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.

хто вдосконалює	добре обізнаний, вміє подавати знання в організованій спосіб	створює середовище для учіння, поєднує викладання й особисте учіння		
Мета	Володіти знаннями та вміннями	Розуміти себе й оточення, вміти пояснювати	Впливати через освіту на зміну суспільства	Поєднувати різні підходи для досягнення бажаного
Зміст	Високоорганізований, твори великих, наука, іноземні мови, помірна увага до інтересів слухача	Індивідуалізований, історико-гуманітарний, увага до стосунків, психології	Поточні події, соціолого-політичні проблеми для розбудови майбутнього	Еклектичний під впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників
Методи та форми	Лекції, обговорення, візуальний супровід	Заохочення пошуку слухачем власного способу учіння	Проекти, що ґрунтуються у реальному житті	Вибір актуального для контингенту слухачів способу навчання чи інших видів діяльності
Місце здійснення	Аудиторії, лабораторії навчального закладу	За вибором слухачів	За межами навчального закладу	За потреби
Результати	Інтелектуально розвинена особа, вчений, той, хто вміє розв'язувати проблеми	Аутентична особа, внутрішньо спрямована, віддана і турботлива	Громадсько активна особа	Різномічно 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 і 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)⁹⁶.

⁹⁶ 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>.

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 діяльностей 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»⁹⁷. Цільовими пріоритетами дій щодо його повноцінного 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»⁹⁸); 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 діяльностей, як показує обстеження у 2011 - 2012 рр., де погодились 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 ВНЗ. Понад третину учасників обстеження (37%) дали позитивну відповідь на питання «Чи допомагають Вам контакти з колишніми студентами (здобувачами) бачити свій вплив на зв'язувальну 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 й обговорення під час навчальних занять прикладів породження нового в

⁹⁷ 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.

⁹⁸ Там само.

посадовій діяльності вихованців підводять до висновку, що творче застосування фундаментальних і прикладних знань, здобутих за допомогою професорсько-викладацького складу, сприяє майбутньому створенню нового за подальшої комерціалізації. Такі особливості науково-педагогічної діяльності можна позначити як породжувально-зв'язувальні з інноваційно-підприємницьким потенціалом для окреслення актуального напрямку репрофесіоналізації професорсько-викладацької діяльності.

Освіта сприяє поширенню знання, а також породженню нового, передусім, у освітній діяльності. У цьому плані залишаються актуальними теоретико-методичні засади та критерії, розроблені В. Бондарем, М. Красовицьким та іншими, щодо можливостей використання доброї практики, відомої як «передовий педагогічний досвід», а також сьогоденні результати освітніх студій у царині інноваційного менеджменту. Принциповим, як 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 здобутті 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 якості⁹⁹, 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 діяльність¹⁰⁰.

⁹⁹ Руководство Осло. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям / пер. на рус. язык с англ. и фр. яз. гос. учреждения "Центр исследований и статистики науки". – М. : ЦИСН, 2010. – 107 с.

¹⁰⁰ Чернишова Е. Управление процессом подготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Е. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8–12; Штомпель Г. А. Постдипломное образование научно-педагогических кадров и управление в условиях

Недооцінка рушійної ролі професорсько-викладацького складу зменшує вплив функціонування трикутника знань на інноваційний розвиток країни, знанневу 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 інноваційно-підприємницьких і породжувально-зв'язувальних змістових особливостей його нового призначення, визнання теорії порівняльної постдипломної освіти¹⁰¹, 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 і т. ін. засвідчує зменшення кількості підприємств, що впроваджують інновації. Реалізації інноваційно-підприємницьких особливостей призначення професорсько-викладацького складу сприяли б конкурси програм підтримки малого інноваційного підприємництва у терціарній освіті з урахуванням кількості викладачів, що залучені до бізнесових організацій. Тут у нагоді став би досвід здійснення Федерального закону от 02.08.2009 № ФЗ-217 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

Взаємодія вищої та післядипломної освіти у проведенні досліджень і впровадженні інновацій в ринкових умовах, завдяки професійно-посадовій

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 та інші.

¹⁰¹ 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; Stompel G. A. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. A. Stompel. // 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 та інші.

діяльності суб'єктів постдипломних кваліфікацій, зокрема інноваційно-підприємницьким і породжувально-зв'язувальним особливостям призначення професорсько-викладацького складу, стає все більш актуальною.

2.2 Способи формування спеціалізованого (академічного) людського капіталу в системі післядипломної педагогічної освіти й підготовки

У постіндустріальному суспільстві все більшу роль відіграє 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 збільшились з 13,4 трильйона доларів у 2005 році до 14,5 у 2011, що приблизно дорівнює річному ВВП, де інтелектуальний капітал складає 55 – 63 %¹⁰². *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»¹⁰³.

Інтелектуальний капітал містить *людський* (компетенції, знання, навички, особистісні та соціальні якості), *структурний* (інфраструктура й процеси, що дають змогу функціонувати людському капіталу), а також *властивий стосункам*. Останій перетинається з *соціальним капіталом*, який обіймає людські мережі, норми й цінності, що 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»¹⁰⁴.

Людський капітал як фактор зростання національної економіки й соціально-політичного й культурного розвитку сприяє розв'язанню «проблем глобально-цивілізаційного прогресу»¹⁰⁵. Людський капітал є складником інтелектуального, що робить можливим його розуміння як «елементу виробництва, який може породжувати додаткову вартість через інвестування

¹⁰² 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).

¹⁰³ Wiederhold G. Valuing Intellectual Capital, Multinationals and Taxhavens / G. Wiederhold. - New York : Springer Verlag, 2014. – P. vii.

¹⁰⁴ Barker Ch. The Sage dictionary of cultural studies / Ch. Barker. - Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. – P. 37.

¹⁰⁵ Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 31.

в нього»¹⁰⁶, а також як «знань, компетенцій, стосунків і поведінки, втілених у людині»¹⁰⁷. «Спеціалізований людський капітал» збільшує доходи й «виступає як потужна сила, що створює розподіл праці через розподіл часу й інвестицій у людський капітал»¹⁰⁸. 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»¹⁰⁹. Більш важливими для людського капіталу, зокрема й спеціалізованого, є загальні пріоритети: мислити як економіст, бачити економіку відкритою для талантів, оновлювати бренд талантів, створювати еластичні робочі місця, шукати позитивне, коли не вистачає талантів, відкидати миф про надлюдину в лідерстві й керувати виконанням (перформативністю). Разом з тим, концепт суспільного блага залишиться вихідним у формуванні спеціалізованого академічного капіталу¹¹⁰.

Формування спеціалізованого науково-педагогічного капіталу залежить від характеру викладання, одержуваних результатів дослідження, взаємодії з користувачами знань, зокрема від їх передачі новим поколінням для учіння впродовж життя. Ці процеси традиційно досліджуються в російсько- та україномовній спеціальній літературі в межах науково-педагогічної діяльності. Остання розглядається крізь призму психології¹¹¹, дослідження¹¹², теорії освіти¹¹³. Деякі дослідники визнають її відмінність від окремо взятих

¹⁰⁶ Kwon D.-B. Human Capital and its Measurement / Dae-Bong Kwon. – P. 4 (Режим доступа: <http://www.oecd.org/site/progresskorea/44109779.pdf>).

¹⁰⁷ 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.

¹⁰⁸ 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.

¹⁰⁹ Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – P. 2.

¹¹⁰ Порівняйте з трактуванням *освітнього капіталу*: Чернишова Є. Р. Освітній капітал навчальних закладів післядипломної освіти: концептуальні підходи / Є. Р. Чернишова // Проблеми освіти. – №76. – 2013. – С. 85 – 96.

¹¹¹ Арендачук И. В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности / И. В. Арендачук // Известия Саратовского университета. – 2007. - Вып. 2, т. 7. – 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.

¹¹² 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 : 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.

¹¹³ 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. Хмелюк. - К.

дослідницьких, наукових, педагогічних та інших професійних трудових занять¹¹⁴.

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 товаристві»¹¹⁵. «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»¹¹⁶. Навчання в процесі роботи «вважається формою інвестиції в людський капітал незалежно від того, здійснена вона співробітником чи організацією»¹¹⁷. «Внесок викладача в розвиток людського капіталу й технологічний прогрес у багатьому залежить від мотивації та бажання виявляти ініціативу»¹¹⁸.

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, перш за все, ефективними викладачами й ученими»¹¹⁹. Опора на таку базову характеристику дає змогу

:Знання, 2005. – 399 с.; Писарев В. Е. Теория педагогики / В. Е. Писарев, Т. Е. Писарева. – Воронеж : изд. «Кварта», 2009. – 612 с. та інші.

¹¹⁴ 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 та інші.

¹¹⁵ 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>).

¹¹⁶ 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.

¹¹⁷ 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.

¹¹⁸ 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.

¹¹⁹ 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).

бачити академічні кадри в більш широкому складі науково-педагогічних співробітників¹²⁰.

Природа людського капіталу, характеристики суб'єктів постдипломних кваліфікацій у їхній соціально-професійній взаємодії та контекст складають систему формування людського капіталу, а відтак визначають способи його створення. Способи формування спеціалізованого людського капіталу залежать від внеску суб'єктів постдипломних кваліфікацій у зміст останнього та контексту взаємодій. Відтак способи створення академічного й науково-педагогічного людського капіталу можна умовно розділити на дві групи: **діяльно-змістові та контекстні**. До першої групи належать дослідницько-інноваційні, інтелектуально-власнісні, освітньо-розвивальні, культурно-стосункові та розвиток особистих якостей, а до другої - інвестиційно-організаційні (розподільно-часові) та структурні способи. Досягнення окресленої мети у формуванні людського капіталу слушним чином характеризує метод.

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 займаної посади та персонального бачення своєї життєвої місії. Результатами застосування *дослідницько-інноваційних способів*, за звичай, виступають *інтелектуально-власнісні*, що інколи зводяться 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 допомагає

¹²⁰ 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 та інші.

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 людського капіталу. *Структурні способи* створення спеціалізованого людського капіталу передбачають зміни в інфраструктурі й процесах, тобто створюють оточення, яке дає змогу 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»¹²¹.

2.3 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, яке проявляється як *вищеосвітянство*, *етатизм*, *просторовий фетишизм* і *методологічний націоналізм*¹²². Доречно нагадати, що за відсутності виходу «зі старої

¹²¹ Олійник В. В. Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2014. - № 3 (додаток 1). - С. 59 - 65.

¹²² 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 та інші.

світоглядної парадигми» варто звернутися, на думку З. Самчука, до «проблемності, діалогічності та дискусійності»¹²³.

*Вищеосвітянізм*¹²⁴ відкидає іншість терціарної едукації, нерозчленованість цілей і функцій підсистем постбакалавріату, зокрема післядипломної освіти, та бачить найвищі рівні НРК тільки стосовно освітнього сектору економіки без врахування інших сфер суспільного, виробничого й державного життя (на зразок неспіврозмірності 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*¹²⁵ (термін N. Brenner з 2003 р.) спирається на історично задавлені освітні теоретичні конструкції нібито наукового штабу 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 самобутність. Близько до цього розглядається *виховання*: за межами соціалізації або як ширша категорія, ніж *освіта*.

¹²³ 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”).

¹²⁴ *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).

¹²⁵ *Просторовий фетишизм* – “розуміння соціального простору поза часом у статичі, а відтак 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).

Разом з тим визнання освітніх абстракцій як властивих усім культурам приховує небезпеку *етатизму*¹²⁶. 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 РК¹²⁷ або тлумачення *вищої освіти* всупереч МСКО-2011 в чинному законі¹²⁸).

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 усуває ризиків і загроз *методологічного націоналізму*¹²⁹ в перекладах¹³⁰ (e.g. дополнительное и послевузовское образование, аспирантура й докторантура, науково-педагогічні кадри, postgraduate qualifications) та інших номенклатур й 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 в перекладах Тезаурусу, поняттєвій систематизації ТЕЗЕ для освітніх систем Європи та інших визнаних у світі термінологічних базах даних.

У новій концептуальній рамці аналізу найвищих рівнів освіти¹³¹ її автори вважають, що долання методологічної тенденційності (вищеосвітязизму, просторового фетишизму, етатизму, націоналізму) «робить експліцитними припущення, вбудовані в наші теоретичні рамки й відповідні методології, а також методи, що, в свою чергу, обмежують наше розуміння природи й значення трансформацій, які відбуваються у вищій

¹²⁶ *Методологічний етатизм* – “тенденція вважати, що існує конкретна форма, яка 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).

¹²⁷ 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.

¹²⁸ Див. питання 1.3 Лекції 1 та 3.1 Лекції 3.

¹²⁹ *Методологічний націоналізм*, термін запропонований Робертом Дейлом (Dale) у 2005 р. сьогодні застосовується, як мінімум, у таких значеннях: 1) позначає бачення суспільства в межах національної держави; 2) порівняння здійснюється лише на рівні націй; 3) недооцінюється роль національної держави в просуванні глобальних і регіональних проектів; 4) приписуються територіальні, владні, суспільні та персоналізовані інтереси до публічних функцій держави.

¹³⁰ 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.

¹³¹ 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.

освіті»¹³². 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. Встановіть, 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.

3. БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНИКІВ ТА ЙОГО КООРДИНАЦІЯ

- 3.1 Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації.
- 3.2 Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку.
- 3.3 Прогностичний потенціал координації в системах освіти та організації, що вчиться.

3.1 Професійність, фаховість і професіоналізм науково-педагогічних кадрів за глобалізації

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 Великобританії та в середньому - 3854 в групі країн з дуже високим людським розвитком¹³³. Водночас за Доповіддю з людського розвитку 2014 р. наша держава займає 83 місце серед 176 інших. Це засвідчує належність до країн з високим рівнем людського розвитку - друга група з чотирьох¹³⁴.

¹³² Там само, с. 11 – 12.

¹³³ Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – С. 186 - 187, 189.

¹³⁴ Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. – New York: UNDP, 2014. – P. 159.

Водночас показник зарахованих (вступників) до терціарної освіти у 2002 - 2011 рр. в Україні становить 79,5 % від офіційно обчисленої 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 %) ¹³⁵. Разом з тим показник задоволеності українців якістю освіти у 2011 р. дорівнює 50,1 % від кількості опитаних ¹³⁶, а в 2012 р. – 44% ¹³⁷. За індексом глобальної конкурентоспроможності у 2014 - 2015 рр. Україна посідає 76 місце ¹³⁸. Наведені відомості підштовхують до пошуку механізмів вдосконалення підготовки кадрів з постдипломними кваліфікаціями, зокрема науково-педагогічних працівників (НПП) ¹³⁹.

Введений у 1974 р. Е. Гойлом ¹⁴⁰ термін *професійність* позначає те, що стосується комплексних знань, умінь, процедур виконуваної роботи, які мають теоретичне обґрунтування, а *професіоналізм* – 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 і аналітичних умінь, а, з іншого – технологічних умінь і компетенцій, передбачає чотири групи: *наукові, професійні, парaproфесійні* (середнього рівня) та *професійно-технічні* ¹⁴¹. *Наукові трудові заняття* (математикою,

¹³⁵ Там само, с. 171, 173

¹³⁶ Там само, с. 171.

¹³⁷ Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. – New York: UNDP, 2014. – p. 221.

¹³⁸ The Global Competitiveness Report 2014–2015 / ed. by Prof. Klaus Schwab. - [Full Data Edition]. – Geneva, Switzerland : World Economic Forum, 2014. – P. 13.

¹³⁹ Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є. Чернишова, Г. Штомпель, В. Саук // 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. 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. 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.

¹⁴⁰ Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / E. Hoyle // London Educational Review. - 1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.

¹⁴¹ 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.

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 все 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»¹⁴².

Визнання НПП *суб'єктами постдипломних професійних кваліфікацій*¹⁴³ допускає відмежовування підсистем терціарної освіти. Мету здобувачів вищої освіти можна позначити як *створення й формування професійності та фаховості*, а післядипломної як *розвиток професіоналізму* за широкого тлумачення останньої як освіти 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 освіти й післядипломної, а також відкриває дослідникам та іншим працівникам знань із будь-якої сфери шляхи до набуття слушних кваліфікацій.

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 або інше дослідження, за винятком науково-технічного 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, часто в R&D. 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 вивчення праці в R&D, інновацій у економіці тощо.

Визначення НПП в статті 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

¹⁴² Salmi J. Constructing a Differentiated Tertiary Education System. Policy Note prepared for AusAID / Jamil Salmi. - Canberra, Australia : The Education Resource Facility, 2013. – P. 1.

¹⁴³ Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.

організаційну діяльність», не повністю відповідає трактуванню в статті 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); сформоване 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 подальшої реєстрації членства в фахово-посадовій асоціації (або в організації з відповідними повноваженнями). Однак усупереч Міжнародній стандартній класифікації трудових занять 2008 р. чинний Національний класифікатор¹⁴⁴, як і медіа-засоби в СНД, не розрізняє професійних і непрофесійних трудових занять, що вводить зрівнялівку замість егалітаризму. Освіта як суспільне

¹⁴⁴ Національний класифікатор професій ДК 003:2010. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 697 с.

благо перестає виконувати функції соціального ліфту, а елітарність починає визначатися владно-фінансовими перевагами особи.

Належність до науково-педагогічної професії зумовлює обмежений та розширений професіоналізм (терміни Е. Гойла¹⁴⁵ і Л. Стенгауса¹⁴⁶). 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 переваги¹⁴⁷. *Розширений професіоналізм*, зокрема дослідника, відрізняється більшою точністю, просунутими дослідницькими вміннями, постійним прагненням до методологічної компетентності, вдосконаленням методів, породженням теорії на основі результатів дослідження, більш глибоким 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 загальнородових умінь тощо.

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 рамках; суспільну корисність, що визначає ступінь реалізації його покликання; інтелектуальну підготовку й деяку винятковість, а також зумовленою цим значну психічно-розумову експертизу й культуру; застосування постійно оновлюваних комплексних і складних знань для здійснення професійних і фахово-посадових зобов'язань; гарантовану якість науково-педагогічних послуг суспільству за мінімальними стандартами, а також завдяки безперервному професійному саморозвитку у межах парадигми нового професіоналізму; розвиток особистої професійної ідентичності, що гармонійно забезпечується через конкуренцію, співробітництво та колаборацію з іншими членами професії в суспільно-державному контексті; достатню професійну автономію в судженнях і діях на власний розсуд; альтруїстичне надання за власною ініціативою науково-

¹⁴⁵ Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / E. Hoyle // London Educational Review. - 1974. - # 3 (2). - P. 13 -19.

¹⁴⁶ Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development / Lawrence Stenhouse. - London : Heinemann, 1975. - P. 143, 144.

¹⁴⁷ 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.

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. Іветс,¹⁴⁸ *новий професіоналізм* передбачає зміни у стосунках фахівець - працедавець та фахівець – клієнт, а також контролі робочих пріоритетів і процесів. Ці зміни у владних повноваженнях зменшують професійну автономію і збільшують підзвітність, що викликає напруження, насамперед, у відносинах фахівець – клієнт, де конкурентоспроможність індивідуальних послуг значно залежить від автономії професіонала. Це дає підставу Дж. Вітті¹⁴⁹ відзначити певну депрофесіоналізацію й конкуренцію професіоналізмів. Варто також навести приклад позитивної оцінки впливу конкуренції та кооперації. Завідувачі кафедр в українських ВНЗ, які відповідають за викладання іноземних мов, відмічають, що відбувається репрофесіоналізація найкращих педагогів унаслідок конкуренції, співпраці та колаборації, що стали можливими за доступності міжнародних комунікативно спрямованих навчальних ресурсів. Це можна пояснити з позиції Дж. Сакс¹⁵⁰, яка відмічає зростання професійної автономії за нового професіоналізму щодо вибору освітянином можливостей власного ПР (приміром, актуальним є вибір індивідуальних траєкторій освітнього постцупу за маршрутами навчання, дослідження або комбінованого на бакалаврсько-магістерському, магістерсько-докторському та постдокторському етапах післядипломної підсистеми терціарної освіти¹⁵¹.

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)¹⁵². Ці підходи впливають із

¹⁴⁸ Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406 - 422.

¹⁴⁹ 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.

¹⁵⁰ 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.

¹⁵¹ Штомпель Г. О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти / Г. О. Штомпель. – К. : УМО, 2013. – С. 13, 23 – 24.

¹⁵² Штомпель Г. О. Прогностичний потенціал координації для розвитку професіоналізму / Г. О. Штомпель // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1: темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. - Вип. 31, т. IX (51). – С. 105 – 120.

визначальних характеристик професіоналізму НПП: значної психічно-розумової експертизи; необхідних постдипломних кваліфікацій; змін у владних повноваженнях за ринкових умов, що вимагають контролю якості та дотримання стандартів¹⁵³; динаміки змін особи (від новачка й початківця до зрілого професіонала фахової довершеності); та цінностей за Кодексом честі (табл. 3.1).

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 головним чином акцентуються *цінності*. Натомість, компромісним підходом є *стадіальний*, де збалансовано увагу до знань і цінностей у формуванні професійності й розвитку професіоналізму НПП.

Таблиця 3.1

Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП

Підстава \ Підхід	ЕКСПЕРТНИЙ (1)	КВАЛІФІКАЦІЙНИЙ (2)	МЕНЕДЖЕРИСТСЬКИЙ (3)	СТАДІАЛЬНИЙ (4)	СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ (5)
Знання/цінності	знання	знання	знання	обидві	цінності
Де-, ре- або професіоналізація	репрофесіоналізація	професіоналізація	депрофесіоналізація	репрофесіоналізація	репрофесіоналізація
Функціонування / зростання	зростання	функціонування	функціонування	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

¹⁵³ 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 та інші.

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*, 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»¹⁵⁴, набуває деталізації за іншого соціально просторового бачення у Л. Іванс¹⁵⁵. Об'єднане вдосконалення професійності й професіоналізму освітянина й дослідника передбачає зміну функціоналізму професійності та інтелектуально-мотиваційного (ставленнєвого) 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

¹⁵⁴ 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.

¹⁵⁵ 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.

відданості безперервному розвитку»¹⁵⁶. 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 організації.

Експертний підхід до розвитку професіоналізму НПП передбачає розрізнення, як вважають Р. Дж. Амірольт і Р. К. Бренсон, експерта, експертизи й експертного виконавця¹⁵⁷. 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. Разом з тим *феноменологічна інтерпретація* освітнього виміру науково-педагогічної діяльності потребує уваги до цінностей та стратегій саморегуляції в афективній сфері. Складнішим є розвиток професіоналізму НПП як експертного виконавця, коли експертиза стосується досконалості виконання, де кількість чинних факторів конкретної ситуації практики не підлягає повному врахуванню внаслідок високої невизначеності, 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 регулювання емоцій і почуттів. Великий обсяг і складність раціональної складової професіоналізму НПП зумовлює неможливість її опанування за будь-який слушний період підготовки, тому на передній план висувається принцип учіння в процесі роботи. З погляду методології цей принцип визнає першочерговість практики фахівця у породженні теорії та ставить під сумнів поширене на пострадянських теренах розуміння співвідношення теорії та практики¹⁵⁸. Приміром, коли абстраговані на обраному рівні узагальнення результати прикладного дослідження впроваджуються або здійснюється моніторинг їх використання. Тоді розмаїтість практичної діяльності вимагає

¹⁵⁶ 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.

¹⁵⁷ 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.

¹⁵⁸ 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 та інші.

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*¹⁵⁹ засвідчує значущі розходження в розумінні змін у професіонала. Перше акцентує увагу на кількісних (кумулятивних) змінах через удосконалення професіоналізму діяльності й особистості. Друге поняття позначає якісні, незворотні, спрямовані та закономірні зміни в психіці й поведінці людини, що водночас характеризують її основний спосіб існування. Натомість *зростання*, що співвідносне з акмеологічним *прогрессиовное личностно-профессиональное развитие*¹⁶⁰, є своєрідним утіленням смислу життя, поряд із учинком і творчістю, відображаючи розвиток за висхідною лінією. Отже *зростання* більше відповідає *стадіальному* підходу до розвитку професіоналізму НПП. Втілення смислу життя в праці через пошук досконалості за тривалого переважання централізації може, якщо спиратися на результати дослідження Ф. Луненберга й А. Орштайна¹⁶¹, 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 (*майстерність*), який відповідає періоду зміцнення кар'єри та праці задля суспільства на професійному шляху (від 40 до 70 років за Р. Гейвігхерстом), а також віковим стадіям психічного розвитку людини як суб'єкта праці - *майстер*, *авторитет* та *наставник*. Переважно в середній, а не ранній дорослості, фахівець набуває зрілості, його ставлення до себе стає "як до суб'єкта життєдіяльності" (за періодизацією життєвого шляху Т. Титаренко).

За *детерміністського* бачення джерел 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"¹⁶². Спосіб розв'язання основної суперечності розвитку професіоналізму характеризується через

¹⁵⁹ 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. - К. : Рад.шк., 1977. – Т. 4. - С. 578.

¹⁶⁰ Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. - 161 с.

¹⁶¹ Lunenburg F. C. Educational administration: concepts and practices / F.C. Lunenburg, A. C. Ornstein. - Belmont, CA: Wadsworth, 2008. - 554 p.

¹⁶² Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 104.

варіативність (опцію) поєднання її протилежних сторін на різних ступенях її діалектичного руху¹⁶³. Перша сторона відображає суб'єктно-особистісні ознаки (професійну самосвідомість), а інша – трудові (професійно-посадова 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 відповідає три, а разом зі сходинками – дев'ять типів фахівців, які професійно зростають. У свою чергу, кожний тип співвідносний або відображає результат сходження в своєму професійному розвитку до певного ступеня - фази становлення особистості в спільно-розподіленій діяльності (адаптація, індивідуалізація та інтеграція) та вплив механізмів ідентифікації, відособлення та їх взаємодії.

Стадіальний підхід до розвитку професіоналізму НПП окреслює можливі чинники формування стилю координування в організації¹⁶⁴. У розвитку професіоналізму НПП все більше визнається якість і досконалість втілення робочих завдань НПП як фахівця й керівника, що залежать, в кінцевому рахунку, від соціально-культурних чинників. Це зумовлює актуальність *соціокультурного* підходу. 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 ресурс¹⁶⁵.

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 занепавших, ослаблених, декадентних наступників: викладачів гуманітарних наук»¹⁶⁶. Якщо культура, за висловом П. Бурдьє, є

¹⁶³ 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.: ЦППО, 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 та інші.

¹⁶⁴ Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г. Штомпель // Коломінські читання: матер. 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.

¹⁶⁵ Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов.– Новокузнецк : Изд-во Ин-та повышения квалификации, 2002. – 242 с.

¹⁶⁶ Robbins B. Secular vocations: intellectuals, professionalism, culture / Bruce Robbins. – L. : Verso, 1993. – 263 p.

«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 їх професійній ідентичності елементу»¹⁶⁷.

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 нагоді 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 відображається у більш широкому концепті *безперервного професійного розвитку*, де поряд з «функціональним», що безпосередньо впливає на процедури й практику фаховості й професійності, варто виокремлювати «ставленнєвий» (attitudinal), що фокусується на «інтелектуальному й мотиваційному»¹⁶⁸ 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.

3.2 Теоретичні конструкти безперервного професійного розвитку

Обстеження текстів про ПР засвідчує помітну відмінність між вітчизняним осмисленням цього концепту та транснаціональною концептуалізацією (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Концептуалізація ПР в україно- та іншомовних публікаціях

Публікації:	україномовні (120)		іншомовні (70)		Різниця між публікаціями
	К-ть	%	К-ть	%	
Характеристика концептуалізації ПР стосовно:					%
Ієрархії теоретичних конструктів (1)	3	2	17	24	

¹⁶⁷ Professionalism and Pedagogy: A Contemporary opportunity / Ed. by A. Pollard. – L. : TLRP, 2010. – 36 p.; Штомпель Г.О. Чи варто ставати досконалішим (концептуальні шляхи реформування післядипломної освіти в Україні) / Г.О. Штомпель // Гуманітарні науки. – 2004. - № 1. – С. 6 – 17 та ін.

¹⁶⁸ Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / Linda Evans. – British Journal of Educational Studies. – 2008. – 56 (1). – P. 20 - 38.

Систем та інших наявних об'єктів (2)	58	48	49	70	
учасників та інших суб'єктів (3)	94	78	62	89	22
процесів і знарядь (4)	46	38	55	79	22
контексту (5)	39	33	48	69	36

Частково пояснення цьому криється у пізніших, порівняно із закордонними, вітчизняних узагальненнях щодо ПР (приміром, виокремлення І. Кондаковим і А. Сухарєвим у 1989 р. теорій ПР за спрямованістю: дифференціально-діагностичні, психоаналітичні, рішень і розвивальні). Згодом стає поширеним тлумачення ПР Е. Віллегаз-Раймерз як «розвитку особи у його або її професійній ролі»¹⁶⁹ та Л. Пуховської «У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі»¹⁷⁰.

В Україні нова хвиля інтересу до теоретичного осмислення ПР піднімається наприкінці першого – початку другого десятиліття ХХІ ст. (Т. Борова; Н. Маковецька; Н. Муқан; Л. Пуховська; В. Рибалка; Н. Сегеда; Л. Туріщева та інші). 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. Шеєренза¹⁷¹. Проте тлумачення ПР на наших теренах часто залишаються індивідуально неповторними, схожими на таке: «Народна хореографія України II половини ХХ століття та її професійний розвиток», що документує розширення сфери суб'єктів і учасників ПР.

Зіставлення концепту ПР в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченості впродовж трудової кар'єри. Так, концептуалізація за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською, португальською, румунською та чеською термінологією, де безперервний ПР позначається як *continuing professional development*, *formación profesional continua*, *formazione professionale continua*, *doorlopende professionele ontwikkeling*, *ustawiczne doskonalenie zawodowe*, *Formação profissional contínua*, *dezvoltare profesionala continua*, *další profesní rozvoj (CPD)*,

¹⁶⁹ Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2003. – P. 11.

¹⁷⁰ Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л.

Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - Вип. 1. – С. 98.

¹⁷¹ 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.

передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку *безконтинуальності* позначають синонімами *постійний*, *неперервний* або *безперервний* *ПР* (Я. Бабій, Л. Доровольська, В. Краснов та ін.) *ПР* або майже тотожним - *ПР у безперервній освіті* (Ю. Драгнев, Т. 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*¹⁷².

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 вміння, а й мислення, розуміння й зрілість; вони зростають не тільки як професіонали, а також як особи»¹⁷³. 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 персонігенетичних (самосвідомість, творчість, Я-концепція, самореалізація тощо). Інколи *CPD* ототожнюється з професіогенезом особи або особистості, що відкриває можливість стадіального розгляду.

Все 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, що адекватні

¹⁷² 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.

¹⁷³ Padwad A. Continuing Professional Development: An Annotated Bibliography / A. Padwad and K. Dixit. – Kolkata : British Council, 2011. – P. 7.

загальноєвропейському. Так, висновок А. Смочиньської та Б. Платос з польського відділення Eurypdise про відповідність зазначеного національного варіанту *CPD* не збігається з більш слушним терміном К. Чарнецкого *rozwój zawodowy*¹⁷⁴. Подібним чином може уточнюватися і конкретизуватися в спеціальній німецькомовній літературі висновок Е. Тайаллі. Таким чином, 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 якого є «професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця»¹⁷⁵. Зате 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 життєтворчості¹⁷⁶, а стадії *ПР* вчителя характеризують більш універсалізовано: самовизначення, самовираження і самореалізацію¹⁷⁷.

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»¹⁷⁸. 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 варіант¹⁷⁹. Окремі моделі застосовуються в Україні: перша група (М. Войцехівський, А. Данильєв, В.

¹⁷⁴ Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju człowieka : (dzieci - mlodziezy - doroslych) / K. M. Czarnecki. - Krakow : Impuls, 1998. - 248 s.

¹⁷⁵ Рибалка В. В. Професійний розвиток // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відп. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.

¹⁷⁶ 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.

¹⁷⁷ Вітюк В. В. Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук. - 2009. - № 3. – С. 58 - 60.

¹⁷⁸ Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis / A. Kennedy // Journal of In-service Education. – 2005. – Vol. 31. - # 2. – P. 235.

¹⁷⁹ Там же, с. 248.

Руссол, Т. Сорочан та ін.), друга – (Т. Борова, Т. Ларіна, Г. Штомпель та ін.), третя – (Г. Демічева, О. Лучанінова, О. Остряньська, О. Остапчук та ін.).

Більш універсалізований теоретичний конструкт, ніж групи ключових типових моделей А. Кеннеді, запропоновано Н. Мукан та І. Грогодзою¹⁸⁰, де здебільше на зарубіжному досвіді *CPD* вирізняється застосування концепцій акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, а також системно-структурний, андрагогічний, антропологічний, аксіологічний, інтеркультурний та структурно-функціональний підходи. Водночас не втрачає прагматичної привабливості своєю спрямованістю на кінцеві результати концептуальна схема осердя *CPD* Л. Десімон, схвально оцінена А. Александрю, заступником редактора журналу «Професійний розвиток в освіті»¹⁸¹. 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 і уявлень; переміни у навчанні; поліпшене учіння студентів у контексті особливостей вчителя і учнів, програм, лідерства у школі, реалізації освітньої політики¹⁸². Зосередження на кінцевих результатах *CPD* та його оцінюванні¹⁸³, як і на пікових аспектах особистісно-професійного розвитку в період зрілості, визначають напрями подальших студій.

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

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 НАПН України

¹⁸⁰ 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.

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

¹⁸² 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.

¹⁸³ 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 та інші.

Центру з координації компаративного впорядкування вітчизняного психолого-педагогічного понятійно-термінологічного апарату з урахуванням транснаціональної концептуалізації.

3.3 Прогностичний потенціал координації в системах освіти та в організації, що вчиться

У дослідженні координації розвитку професіоналізму НПП видається необхідним, насамперед, установити її місце серед провідних управлінських процесів. Важливим у цьому плані є прийняття позиції Т. Буша та інших дослідників стосовно сутності та ієрархії таких управлінських процесів, як лідерство, менеджмент й адміністрування, зокрема «завдань вищого рангу щодо вдосконалення персоналу» ... (лідерство), буденного підтримання щоденного функціонування (менеджмент) і обов'язків нижчого рангу (адміністрування)¹⁸⁴. 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 менеджменту¹⁸⁵. Спільним для лідерства і керівництва є «можливість і здатність розвивати і застосовувати владу»¹⁸⁶. Теорія менеджменту є спрямованою на управлінські процеси і наскрізною щодо вивчення організації¹⁸⁷, де базовою одиницею аналізу виступає макропроекція, а мікропроекція висвітлює організаційну поведінку осіб і груп¹⁸⁸. Це цілком узгоджується з твердженням Д. Новікова, що «почти любая образовательная система (объект управления) является организационной системой»¹⁸⁹.

В цілому, взаємозв'язок лідерства, керівництва, менеджменту, адміністрування та організації конкретизує положення загальної теорії управління та системного лідерства в осмисленні В. Масловим і Дж. Гонг специфіки управління в освітянській сфері. Загальне управління (governance) стосується усіх систем, зокрема соціальних, і «являє собою сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів,

¹⁸⁴ Bush T. Theories of Educational Management. The National Council of Professors of Educational Administration. Connexions module: m13867 / T. Bush. – NCEA, 2006. - 25 p. - Режим доступу : <http://cnx.org/content/m13867/latest/>.

¹⁸⁵ Bourne L. Stakeholder Relationship Management. A Maturity Model for Organizational Development / L. Bourne. – London : Gower, 2009. – 242 p.

¹⁸⁶ Кулініч І. О. Психологія управління / І. О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – 292 с.

¹⁸⁷ Щербина В. В. Теория организаций как общая управленческая дисциплина / В. В. Щербина // Личность. Культура. Общество. - 2007. - Т. IX. - № 1. - С. 182 – 203 та інші.

¹⁸⁸ Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 144 с.

¹⁸⁹ Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – С. 33.

спрямованих на досягнення певної мети»¹⁹⁰. В освіті це - «загальне здійснення владних повноважень у системі контролю та підзвітності. Обіймає формальні процеси або процедури контролю і комунікування, як і неформальні процеси або норми, навмисні чи ні. Управління потребує розуміння чинників, що формують здійснення і спрямування цих владних повноважень, зокрема структур, що визначають функції та відносини між особами й інституціями; офіційних процесів та інституціональних норм, що регулюють поведінку; та цінностей і бажаних для досягнення системою цілей»¹⁹¹ Управління перетинається з керівництвом і є його «визначальною, системостворювальною складовою, пов'язаною з діяльністю людей»¹⁹².

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 і організацією)¹⁹³ та чотирьох принципів координації М. Фоллет на початку 30-х рр.¹⁹⁴ до її визначення Т. Малоуном і К. Кроустоном у середині 90-х рр. як «акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності для досягнення мети»¹⁹⁵. У теорії управління координація розглядається у зв'язку з одиничним поділом сукупної праці в організації (спеціалізацією та кооперацією / департаменталізацією) та одночасно з функцією контролю. Відтак, координація в організації є доцільним та домірним узгодженням через встановлення взаємозв'язку й контакту, а контроль – забезпеченням відповідності функціонування визначеним цілям¹⁹⁶. Координація є також функцією лідерства за транзакційного стилю, як гадають О. Тихомиров і В. Спенглер, поряд з керівництвом, контролем і регулюванням¹⁹⁷.

¹⁹⁰ Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – С. 26.

¹⁹¹ 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.

¹⁹² Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – С. 39.

¹⁹³ Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H. Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.

¹⁹⁴ 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.

¹⁹⁵ Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston. // ACM Computing Surveys. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - P. 87 - 119.

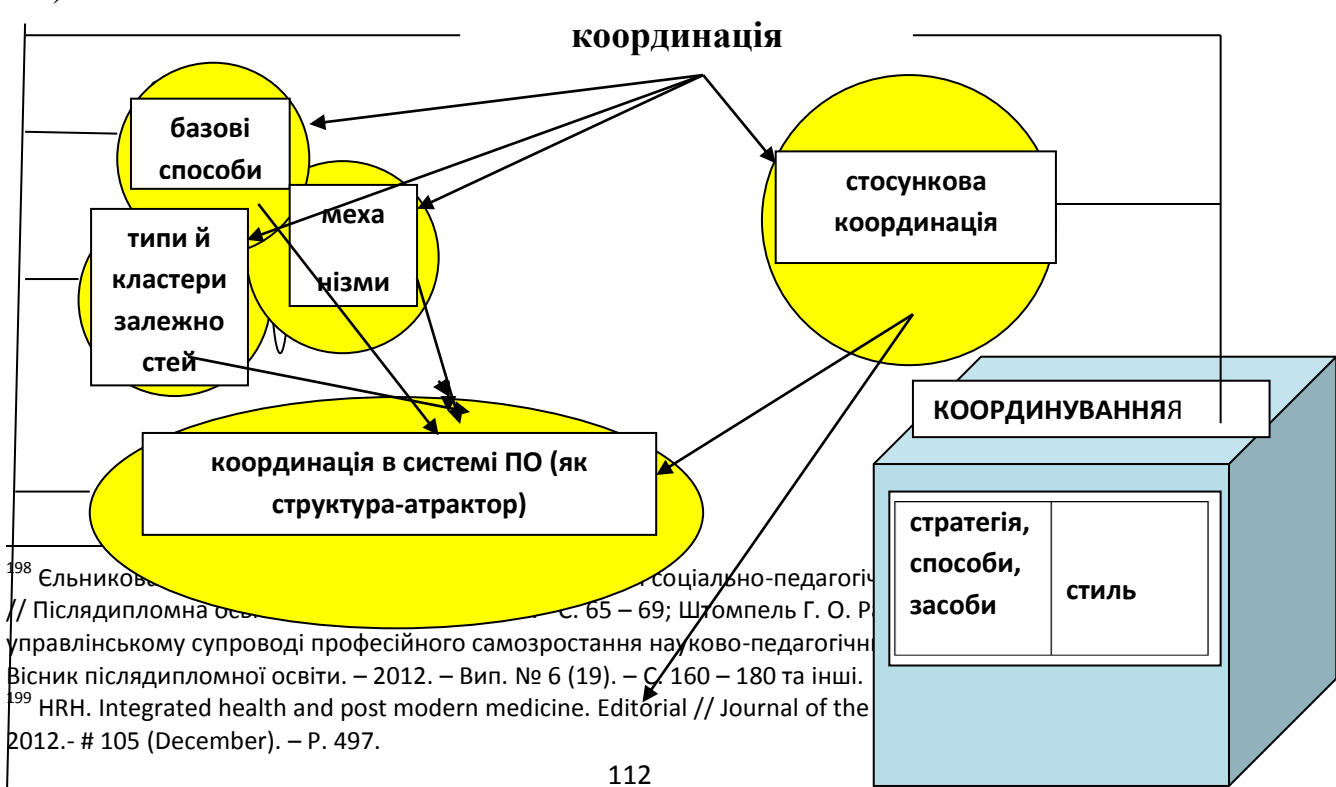
¹⁹⁶ Tompkins J. B. Organizational Theory & Public Management / J. B. Tompkins. – The U.S.A.: Thomson Learning, Inc. (Wardsworth), 2005. – P. 31.

¹⁹⁷ 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.

Короткий огляд засвідчує, що координація може виступати функцією лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування. Здійснення координації зауважує на встановлені особливості управлінських процесів, передусім, спрямовано-самоорганізаційні¹⁹⁸, що втілюється в координуванні (як звершенні акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності), тобто в узгодженні розвитку НПП для досягнення організаційної мети. Без визнання людяності координування, насамперед, здатності «справляти людський вплив»¹⁹⁹, неможлива 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 (Рис. 3.3).



¹⁹⁸ Ельников... соціально-педагогіч...
 // Післядипломна освіта... С. 65 – 69; Штомпель Г. О. Р...
 управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічн...
 Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180 та інші.
¹⁹⁹ HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // Journal of the
 2012.- # 105 (December). – P. 497.

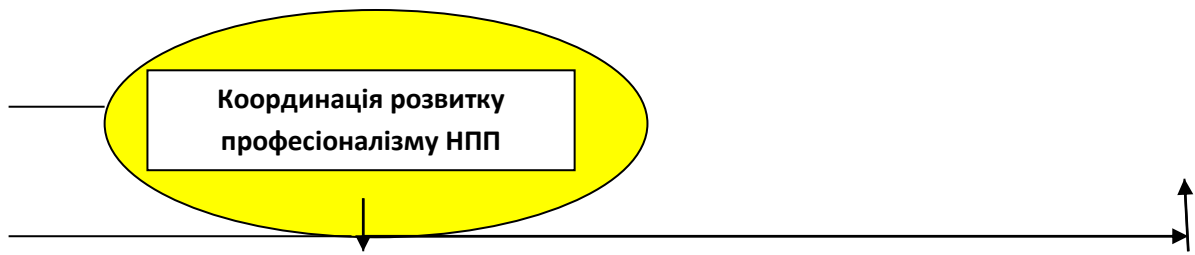


Рис. 3.3 Теоретичні засади координації та координування ПсЗ НПП

Істотними ознаками координації розвитку професіоналізму НПП, зважаючи на еволюцію системи післядипломної освіти²⁰⁰, є:

- врахування спрямовано-самоорганізаційної та інших особливостей управління розвитком професіоналізму;
- відповідність процесам, у першу чергу, лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування, функцією яких може виступати;
- доцільність і домірність узгодження через встановлення взаємозв'язку й людського контакту;
- 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 ПР та показники їх здійснення для поліпшення програм освіти дорослих²⁰¹. Розроблено 4 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 4 групи *Надання та дизайн професійного розвитку* передбачає п'ять показників: використовує багаторазові оцінки для визначення переваг персоналу та сфер поліпшення (8.1); розробляє дизайн у співробітництві, як і програму розвитку

²⁰⁰ 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 та інші.

²⁰¹ 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>).

персоналу відповідно до оцінки його потреб, досвіду та інтересів, посадових вимог, неформального спілкування, визначених національних, регіональних і місцевих вимог, досліджень і ресурсів спільноти (8.2); зрівноважує потреби локальної програми з регіональними та національними вимогами (8.3); окреслює мету й завдання, сфери поліпшення, очікувані часові рамки та підходи до оцінювання (8.4); встановлює пріоритетні питання й потреби (8.5).

Вітчизняний і закордонний досвід кращої координації ПР в 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). Викорінення культури «звинувачень» і недовіри, відмова від координації академічного й кар'єрного просування, надання можливостей вчитися один у одного, встановлення оптимальної кількості учасників групи, допомога практичних психологів часто стають типовими перешкодами результативного ПР суб'єктів постдипломних кваліфікацій.

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ

1. Обґрунтуйте на прикладі посади, яку Ви або Ваші знайомі раніше займали, в чому полягає відмінність між професійністю, фаховістю й професіоналізмом.
2. Дослідіть, що є позитивним і негативним між трьома групами моделей А. Кеннеді (спрямованими на передачу знань, перехідними та трансформаційними).
3. Змодельуйте схеми кращої координації *CPD* у системах освіти та організації, що вчиться, спираючись на вітчизняний і зарубіжний досвід.

Навчально-методичне видання

ШТОМПЕЛЬ Георгій Олександрович

**ТЕОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН: КУРС ЛЕКЦІЙ**

Редактори: Л. Є. Івашень
Коректор –
Комп'ютерний макет -

Здано до складання 27.11.2014. Підписано до друку 29.12.2014. Формат 60x1/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 4,86. Наклад 300 прим. Зам. № 597.

Видавництво Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
вул.. Артема, 52А, м. Київ, 04053, тел.: (044) 484-10-96