

УДК 74.584.(2) 738.8

Віктор ДОВБНЯ**ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЕКСТЕНСИВНА МОДЕРНІЗАЦІЯ І / АБО ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ?**

У статті розглянуто проблемно-змістовні особливості функціонування закладів післядипломної педагогічної освіти в контексті викликів глобалізації. Оцінка стану як проблемного актуалізує необхідність упровадження в актуальний дискурс педагогічного співтовариства ідеї інноваційного розвитку післядипломної освіти. У ситуації необхідності радикальної зміни суспільної думки про образ педагога ХХІ століття розкрито методологічну вагомість і значення формування вчителя нового типу в закладах післядипломної освіти, що долають інерційний сценарій. Однак, напружений пошук шляху між розвитком післядипломної освіти на основі екстенсивної, інерційної парадигми, з одного боку, та інноваційної як нового освоєння сучасного науково-теоретичного знання і технологій—з іншого, не «відмінняє» ні практичність навчання освітян у постдипломний період, ні теоретичну рефлексію стосовно методологічної парадигми неперервної освіти. У цьому зв'язку автор пропонує в основу інноваційної концепції покласти синергетичну методологію, що активізує освітній потенціал. Окреслено нові підходи до стратегії державної освітньої політики щодо реформування закладів післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, неперервна освіта, ідея позитивної освіти, антропологічний поворот, екстенсивна модернізація, інноваційна концепція, синергетична методологія, державна освітня політика, учитель нового типу.*

Україна, зазнавши військово-терористичної агресії з боку Росії, у результаті якої вбито й поранено близько 10 тисяч наших співвітчизників (Виступ Президента України, 2015), анексовано Крим й окуповано частину Донбасу, особливо гостро відчула потребу в нових джерелах поступу. Для того, щоб уникнути тупикового шляху культурної та суспільно-політичної історії й відстояти європейський вибір, сучасній генерації українців потрібно пройти довгий і важкий шлях оновлення всього суспільного життя: системи цінностей, політичного правління, економічної системи.

Здається очевидним, що ми не повинні залишатися застиглими в тенетах історично-матеріалістичного світогляду, марксистсько-ленінської ідеології, в основі яких лежить лінійне мислення, а варто звернутися до критичного аналізу цінностей і життєвих смислів, рішуче розпрощатися з ілюзіями і міфологемами. Інакше кажучи, вийти за рамки звичних рефлексій радянської історії.

Спрямувавши погляд до майже 200 сучасних націй-держав, що утворюють глобальну техногенну цивілізацію, побачимо, що всі вони пройшли через соціальні та інституційні інновації. Мудрий довгостроковий інтерес цивілізованої частини людства пролягає через освоєння нових технологій виробництва, генерування знань, опрацювання інформації, що неможливо без інноваційного складника. Це дуже важливо усвідомити. Тому відстоювання територіальної цілісності й творення політичної нації, будівництво демократичної системи правління, перехід від індустріальної енерго- та ресурсовитратної економіки до ринкової, формування нових суспільних цінностей обумовлюють інноваційний характер розвитку українського суспільства.

Така ситуація істотно підвищує статус освіти і науки, а відкриті глобальні проблеми людини, нації, держави і суспільства провокативно висунули на передній план *ідею пожиттєвої освіти* та загострили питання якісної підготовки педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти (ППО). Історія післядипломної педагогічної освіти в Україні охоплює період до 150 років. Досліднику, що перебуває на такій історичній відстані, нерідко відкривається вибір шляху подальшого розвитку як пригадування майбутнього. Висловимо сподівання, що науковці спільно з педагогами та управлінцями зможуть виробити таку модель ППО, яка буде відповідати сучасним суспільним запитам. Однак, долаючи узгір'я післядипломної педагогічної освіти, що не існує поза реальністю, ми бачимо, що не так просто знайти в освіті галузь більш заплутану й невизначену і водночас затребувану практично, як навчання освітян у постдипломний період. Ґрунтовні аргументи на користь такого діагнозу ми отримали після десятирічної професійної роботи в цій галузі та в результаті аналізу спеціалізованих публікацій.

Останнім часом автор неодноразово характеризував ситуацію в сучасній післядипломній педагогічній освіті як *проблемну і кризову* (Довбня, 2015). Орієнтуючись у культурологічному мейнстрімі післядипломної освіти, ми бачимо, що тут поки що домінує тенденція *екстенсивної модернізації*, загалом традиційної ролі освіти педагогів як «практичної філософії», що лише пристосовується до відповідей на нові виклики. Власне, ця обставина й виявилася вирішальним фактором на користь експлікації інноваційної моделі розвитку післядипломної педагогічної освіти.

ти в умовах глобальних викликів і небезпек, які підсилюють прозорість, контактність та інформаційну насиченість освітніх процесів,— у цьому й полягає мета даної статті.

Ризики вибору подальшого шляху, безумовно, є. Пов'язані вони з можливістю відчуження індивідуального морального вибору і перекладання відповідальності на мінливий характер суспільства. Про останнє красномовно свідчать матеріали XVIII Конгресу міжнародної соціологічної асоціації (Йокогама, липень 2014 р.), де людська цивілізація в умовах глобалізації постає як світ наростальних соціокультурних нерівностей і ризиків у всіх галузях її життєдіяльності (XVIII ISA World Congress of Sociology, 2014). Водночас існує й методологічна проблема, пов'язана з визначенням критеріїв ефективності діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти. Адже єдиного універсального показника, за яким можна було б визначити реальний стан із підвищенням кваліфікації педагогів, не існує і навряд чи він з'явиться. Таким чином, ми натрапляємо на суперечності, невіддільні від постмодерного суспільного стану як взаємосплетення порядку і хаосу, а це викликає неспокій і наростання ірраціональної стихії у взаєминах між педагогами й управлінцями та породжує численні вузли в системі освіти, зокрема післядипломній педагогічній.

Здатність опановувати простір післядипломної освіти— це й розв'язання питання про горизонти очікувань: «Яке майбуття обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних служб районів і міст, загалом післядипломної освіти педагогів?» Адже в системі формальної освіти функціонує ціла низка закладів післядипломної педагогічної освіти (Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти, 27 інститутів (академій) ППО та розгалужена мережа науково-методичних установ— районні методичні кабінети і міські науково-методичні центри), які є надзвичайно важливою ланкою науково-методичної діяльності. І хоча їм властивий певний консерватизм, зміни тут теж відбуваються, можливо, не так швидко, але прискорення, підштовхування не завжди доречні. Важливо розпізнати, які це зміни, як вони торкаються загальної філософії організації освіти для дорослих, базового світогляду, технологій навчання тощо.

Аналізуючи теперішній стан післядипломної освіти, задаєшся питанням: чи є неперервна освіта життєвою потребою вчителя, фундаментальною необхідністю його життєвого вибору, чи в ній втілена елементарна вимога «Типового положення про атестацію педагогічних працівників»? І, відповідно до цього нормативно-правового документа, умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов'язкове проходження в міжатестаційний період підвищення кваліфікації для підтвердження своєї спроможності до професійної діяльності. Чим, власне, є післядипломна педагогічна освіта: відкритим соціальним інструментом, через дію якого вчитель підпорядкову-

ється вимогам соціуму і завдяки системі курсів підвищення кваліфікації втягується до професійного розвитку, продукування і реалізації нововведень, чи вона є чимось більшим і потрібна вчителю — носієві і провіднику високої духовності і культури — як людині, що формує іншу, молоду, людину? Ці питання актуалізують потребу у філософсько-методологічному обґрунтуванні проблем сучасної післядипломної педагогічної освіти та окреслюють спільний смисловий горизонт, у межах якого будуть рухатися наші подальші міркування в плані вибору стратегії відповідних дій.

Отже, попередніми міркуваннями з'ясовано, що розкриття феномена неперервної освіти педагогів залишається щонайменше неповним без осягнення вчителем творення самого себе, а для дослідників без урахування філософсько-антропологічного та соціокультурного складника. Сергій Кримський дав нам ключ до розуміння нинішнього духовного стану й культурного феномена людини. Щоб збагнути те, що з нами сталося, ми приречені відкинути викривлене розуміння самих себе, своєї історії та дійти до істинного бачення того цивілізаційного вибору, який у 2013–14 роках відстояв український народ. Ми не претендуємо на пояснення зазначеного повороту чи зсуву, але зміна, що відбувається, є справді величезною. Від тоталітарного суспільства, сповненого відсутності свободи і наявності репресивної педагогіки, ми переходимо до демократії й відкритого суспільства, де маємо утвердити гідність і свободу, реалізувати онтологічну місію людини — бути Суб'єктом, а відтак — суб'єкт-суб'єктні відносини в освіті. Певна річ, у цій перспективі педагогічним інноваціям має передувати належний рівень інновацій соціальних.

Практичний аспект цивілізаційного повороту України у філософії післядипломної педагогічної освіти є багатовимірним. Він, зокрема, дозволяє по-новому артикулювати необхідність національно-культурного складника у формуванні сучасного вчителя, поглибити розуміння теоретико-методологічного потенціалу і практичних можливостей освіти та виховання в умовах глобалізації, уникнути шоку перед майбутнім. Осмислюючи нові реалії і контексти, у яких функціонує післядипломна педагогічна освіта, філософська думка намагається знайти адекватні відповіді на виклики нашого часу. Не є винятком і загрози, які несуть країни з іншою культурою. Усе це обумовлює інтерес до культурологічної складової освіти, необхідність пошуку сучасної формули якісного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Розуміння післядипломної педагогічної освіти як «навчити вчитися вчителя» має більш ніж півстолітню історію, а виняткова роль неперервної освіти в житті сучасної людини достатньо повно й розмаїто висвітлена в науково-дослідницькій літературі. Щоправда питання, пов'язані із заохоченням креативності та розвитком інноваційності в системі післядипломної освіти, залишаються недостатньо осмисленими.

Аналіз наукової літератури з проблеми освіти в ситуації глобальних трансформацій виявив, що інтерес сучасних українських філософів до цієї теми постійно зростає. В. Андрущенко, Л. Горбунова, С. Клепко, В. Кремень, М. Култаєва, М. Михальченко, В. Огнев'юк, І. Предборська, С. Пролєєв, Н. Радіонова, З. Самчук, І. Степаненко та інші висвітлюють концептуальні орієнтири розвитку філософії освіти, закладають теоретико-світоглядні основи та методологію теорії навчання, окреслюють алгоритм навчально-виховних дій, досліджують когнітивно-комунікативні стратегії та практики освіти для дорослих (див., напр. Горбунова, 2014).

Ураховано погляди на проблеми місії інститутів післядипломної педагогічної освіти, визначення концептуальних основ нової якості підвищення кваліфікації, підготовки керівних кадрів освіти до управлінської діяльності в нових умовах, теоретичного осмислення європейського виміру та компетентнісного підходу в педагогічній освіті вітчизняних дослідників М. Артюшиної, В. Базелюка, Н. Гончаренко, М. Згуровського, А. Зубка, Н. Клокар, Н. Клясен, П. Лушина, О. Ляшенка, С. Ніколаєнка, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Пуховської, М. Романенка, О. Снісаренко, Л. Сніцар, В. Солодкова, Т. Сорочан, Є. Чернишової та інших.

Вивчено й проаналізовано праці таких зарубіжних учених, як Т. Александер (T. Alexander), Г. Бейтсон (G. Bateson), Д. Верте (D. Virtue), Ф. Майора (F. Major), Дж. Мезіроу (J. Mezirow), Ш. Меррієм (Ch. Merriam), П. Расмуссен (P. Rasmussen), П. Слотердайк (P. Sloterdijk), Т. Флемінг (T. Fleming), П. Фрейре (P. Freire), А. Якобсон (A. Jacobson) та інших. Можна стверджувати, що після більш ніж 80 років досліджень такої галузі наукового знання, як навчання протягом усього життя, в зарубіжних авторів немає єдиної теорії або моделі навчання для дорослих. Натомість є барвиста мозаїка теорій, моделей, принципів і положень, які утворюють підґрунтя освіти для дорослих. Серед найбільш відомих теорій навчання дорослих є андрагогіка і самокероване навчання, які домінують у реальному світі практики. Проте на цей час теорія самокерованого навчання, як установив Р. Броккет (R. Brockett), перебуває в стані переоцінки. Провідне місце в тематиці новітніх досліджень освіти для дорослих посідає теорія трансформативного навчання Дж. Мезіроу, що відкриває нові горизонти освіти. А із суспільного горизонту доби пізнього Модерну лунає імператив Петера Слотердайка «Ти мусиш змінити своє життя!», який можна вважати заклик до формування нового «порядку денного» в дискурсі післядипломної освіти.

У науковій літературі останніх десятиліть предметом досліджень усе частіше стають фундаментальні ідеї, уявлення та підходи, які утворюють відносно стійкі основи становлення національної інноваційної системи в різних галузях народно-господарського комплексу (В. Геєць, М. Гончаренко, А. Гуржій, З. Петренко, В. Семиноженко, О. Степанов, Л. Федулова

та ін.). У педагогічній та методологічній літературі висвітлюються питання інноваційного розвитку в освіті, інноваційних освітніх технологій організації роботи з педагогами в закладах післядипломної освіти, інноваційних моделей організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Л. Ващенко, Г. Вознюк, Л. Гаєвська, В. Гравіт, І. Драч, Л. Даниленко, І. Жорова, В. Курило, Л. Ляхоцька, В. Маслов, Н. Мельнікова, М. Романенко, В. Шепотько, А. Чміль та ін.). Дослідження набули особливої інтенсивності на початку XXI століття, вочевидь, у зв'язку з кризою післядипломної педагогічної освіти. Проблема ППО постала в останні десятиліття під впливом докорінних змін, які відбулися в суспільстві та в самому соціальному статусі освіти як в Україні, так і за її межами. На тлі глобальних кризових явищ усе більш очевидною стає криза традиційних основ і принципів післядипломної педагогічної освіти, у публікаціях дедалі більше оприявлені важливі проблеми та колізії освіти для дорослих. Як не парадоксально, такі явища, серед іншого, дають змогу суттєво поглибити й загальнотеоретичне розуміння мислення теоретиків освіти та феномена освіти для дорослих як такої.

Серед великої кількості розвідок на тему «Інновації в післядипломній педагогічній освіті» можна виокремити науково-методичний посібник «Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти» групи авторів під науковим керівництвом професора Л. Ващенко (Інноваційна модель, 2012). Аналіз змісту посібника показує, що його автори на основі результатів науково-дослідних робіт пропонують доволі прогресивну модель організації навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації й, що для нас важливо, значну увагу приділяють питанням інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти. Ми в цілому поділяємо думку Л. Ващенко про еволюційний цивілізований підхід до реформування системи післядипломної педагогічної освіти. Головний висновок, який випливає з цієї роботи, полягає в тому, що комплексний підхід до реформування навчальної діяльності ППО може бути успішним, але успіх неможливий без використання різноманітних сучасних технологій, формулювання та обґрунтування основних методологічних підходів і принципів реформування освіти для дорослих.

Сучасна практика післядипломної педагогічної освіти відкриває дедалі більше прихованих проблем, які, серед іншого, дають змогу суттєво поглибити й загальнотеоретичне розуміння мислення вчителя як дорослої людини. Слід зважати на те, що слухачі курсів підвищення кваліфікації, пристосовуючись до нових умов, навчилися вчитися без глибокого засвоєння матеріалу. Виник той стан, коли в слухача є лише одна зовнішня ціль: отримати документ, що засвідчує проходження курсів підвищення кваліфікації. Через це виробився габітус імітації навчання в системі підвищення

кваліфікації, яка, захищаючись, робить будь-які технології організації навчального процесу придатними до засвоєння всіма слухачами. Безперечно, переорієнтація навчального процесу на потреби тих, хто навчається, має бути, але так, щоб освітній ресурс не був позбавлений відчуженості та абстрактності. Ні для кого не секрет, що, з іншого боку, значна частина педагогічної громадськості піддає досить гострій критиці систему ППО і визнає необхідність її суттєвого переформатування. Загалом проблема реального, незаангажованого стану в післядипломній педагогічній освіті є нерозкритою в літературі.

Крім того, нині можна констатувати тенденцію: стан справ в освіті вже такий, що відчувається дефіцит справжніх майстрів, знижується професійний потенціал викладачів—працівників системи післядипломної освіти,—їх мотивація. Конкурс «Учитель року», який щороку проводить МОН України в тій чи тій номінації, не забезпечує значних та якісних змін в освіті й проблему педагогічних кадрів загалом не вирішує. Розмови про те, що в результаті перезавантаження влади в освіті зміниться порядок оплати праці, й у цю галузь прийдуть справжні професіонали, є не що інше як нерозуміння антропологічної ситуації як у системі державного управління, так і в системі освіти. Сила ж філософсько-освітнього дискурсу в тому, що він забезпечує незаангажованість, інтелектуальну автономію й тим самим створює умови для комплексного, системного підходу до реформування освітньої галузі, у т. ч. й ППО, з урахуванням сучасних світових досягнень.

Повторимо ще раз: починаючи з кінця минулого століття і до тепер, в Україні з'явилися численні публікації, присвячені проблемі інновацій в освіті. Однак значна частина цих статей, монографій, посібників тощо не містять глибокого аналізу реального стану ППО, її методологічних, теоретичних і проектних питань. І тут доречно буде згадати оптику вікна, про яку свого часу писав той же Петер Слотердайк. Опубліковані праці з питань інновацій в післядипломній освіті є своєрідними вікнами, крізь які можна роздивитись інтер'єр споруди під назвою «Післядипломна освіта» та її найважливіший складник—систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Цілком мають рацію ті, хто каже, що у вікна ми зазираємо, а входимо у двері. Для того, щоб увійти до сучасної неперервної освіти, треба відкрити її філософські засади. Традиційна післядипломна педагогічна освіта, що базується на застарілих уявленнях про національну культуру та самоідентифікацію вчителя і спрямовується на відтворення усталених соціальних та ідеологічних визначень, стає все більш відірваною від реального життя. Цілком закономірно виникає потреба в новій освітній стратегії, яка була б спрямована на перетворення її на засіб соціальних і особистісних трансформацій, щоб стати вагомим чинником громадянського й особистісного самозростання.

Очевидно, що стара концепція післядипломної педагогічної освіти сьогодні є повністю неспроможною. Нещодавно укладена й затверджена відповідним наказом МОН України Концепція розвитку неперервної освіти, на нашу думку, не дозволяє зрозуміти як наявний простір післядипломної освіти, так і визначити життєдайну її перспективу (Концепція, 2013). Однак, дехто думає по-іншому і вважає, що вона «є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні», інші гадають, що її можна, щонайменше, використовувати як умову «ефективності інноваційних освітніх процесів». Безумовно, кожен автор має право на власну теоретичну позицію, але бажано надати більш вагомі аргументи стосовно тих критеріїв, за якими цей нормативно-правовий документ можна уналежнити до розряду «стратегічних». Тож, абсолютизація названої вище концепції хибує на односторонність. Потреба в новій філософській, соціальній та управлінській концепції ППО, усвідомлена світовим і українським інтелектуальним співтовариством ще 15–20 років тому, цілком очевидна.

Таким чином, аналіз літератури показує, що філософська концепція інноваційної постнекласичної післядипломної педагогічної освіти, її нелінійна експлікація та закономірності функціонування й розвитку, ще не створена ні в українській, ні в зарубіжній інтелектуальній традиції. На сьогодні окремі фрагменти майбутньої концепції лише окреслені й потребують ретельного опрацювання, синтетичного підходу представників різних наукових шкіл, теорій, парадигм, концептуальних схем, науково-дослідних програм. Потрібна інтеграція наукової інтелектуальної думки у філософських, психологічних, педагогічних, соціологічних, природознавчих, політичних та інших знаннях про феномен післядипломної педагогічної освіти.

В Україні, під впливом революції Гідності, стався виразний культурно-антропологічний поворот. Соціально-політичні зміни, які сьогодні відбуваються в Україні, з одного боку, розширюють можливості післядипломної педагогічної освіти, а з іншого, — значно ускладнюють практичні завдання підвищення кваліфікації в умовах свободи, коли суб'єкти освіти отримують можливість вільного самовираження й вільного вибору програми, навчального закладу, форм навчання того, що їх цікавить, і того, що їм необхідно. Відповідно має зростати роль і значення вчителя в житті суспільства. Нам потрібно, долаючи анахронізми, кардинально змінити світогляд у ставленні до вчителя.

В Україні вкрай гостро стоїть проблема соціального статусу вчителя, особливо в сільській місцевості, де педагог задля виживання змушений переважно займатися фізичною, а не інтелектуальною працею. Вивчаючи проблеми, із якими зіштовхується педагог, українські вчені (В. Андрущенко, Н. Клокар, В. Кремень, Л. Сніцар, В. Олійник, Т. Сорочан, Є. Черни-

шова та ін.) адекватно визначають масштаб і глибину негативних наслідків соціальної маргіналізації вчителя для подальшого поступу України. Ідея «нового вчителя», висунена Я. А. Коменським і розвинена в наш час В. Андрущенко, містить у собі іманентне визнання його високих духовних якостей, світоглядної і моральної позиції. Те, чим є сьогодні вчитель, має поступитися місцем тому, ким учитель *має бути*. «Він має бути носієм соціального досвіду і національних традицій, власним прикладом життя, поведінки і спілкування, утверджувати найвищі та найбагатродніші людські ідеали. Вчитель має бути виразником народних, національних інтересів, провідником національної ідеї» (Андрущенко, 2012: с. 494). Складність цієї проблеми полягає в тому, що там, де програє вчитель і священник, за Бісмарком, приходить солдат-окупант зі своєю мовою та історією. У цьому контексті в анексованому Криму і на окупованій частині Донбасу освітній процес слід розглядати не просто як зміну сукупності методичних і дидактичних принципів, якими керуються педагоги, а насамперед як насадження іншої культурно-історичної основи, де, втім, десятиліттями для цього готувався ґрунт.

Усвідомлення потреби у змінах, «життєвих циклів» нововведень, необхідності нового начала, філософського осмислення практики післядипломної педагогічної освіти, яка б гнучко й оперативно реагувала на зміни соціокультурної і наукової реальності, ставить перед нами вимоги щодо опанування складним мисленням, що уможливило новий етап розвитку обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. За безліччю конкретних організаційно-кадрових, фінансово-господарських і матеріально-технічних проблем слід бачити широку перспективу перетворень у царині післядипломної педагогічної освіти. Щоб допомогти вчителеві засвоїти новітні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, здобути сучасні наукові знання, оволодіти мистецтвом інноваційного мислення, сприяти входженню до європейського освітнього середовища, своєю чергою, потрібна сучасна модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка б урахувала соціально-економічні та загальнокультурні зміни. Загалом сфера післядипломної педагогічної освіти має зазнати суттєвого переформатування своєї діяльності в напрямі від педагога, що періодично підвищує свою кваліфікацію, до педагога, який постійно навчається.

Проте, на державному рівні ще немає розуміння (не беремо до уваги декларативного змісту заяви окремих високопосадовців), що вища освіта, і в тому числі післядипломна, є ключовим елементом сталого розвитку українського суспільства. Сфера післядипломної педагогічної освіти продовжує функціонувати в невизначеному законодавчому та концептуальному полі (відсутні Закон про освіту дорослих, Закон про післядипломну освіту, дер-

жавні стандарти післядипломного навчання, застаріле положення про ОІП-ПО тощо). Така ситуація гальмує запровадження інноваційної моделі організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, понижує якість її ресурсного забезпечення (відтік науково-педагогічних кадрів, матеріально-технічна база та інформатизація освітнього середовища не повною мірою відповідають сучасним запитам, хронічний дефіцит фінансових ресурсів). На тлі розгортання глобалізаційних процесів, формування європейського освітнього простору, створення мережевої моделі освіти, створення електронних ресурсів навчання набуває особливо рельєфного вигляду «відомча замкненість» післядипломної педагогічної освіти. Спроби реформувати її окремі сегменти бажаних результатів не дали.

Система післядипломної педагогічної освіти в Україні, на наш погляд, перебуває на такому етапі свого функціонування, коли ми ще продовжуємо розв'язувати наявні проблеми неадекватними, застарілими методами. Наприклад, ми помилково вважаємо, що така організація підвищення кваліфікації, коли вчитель вимушений підвищувати свій освітній рівень, бо він не зможе пройти атестацію, тобто він не може ухилитися від проходження курсів, здатна розв'язати проблему розвитку професіоналізму, загалом вузлових питань неперервної освіти.

Далі. Існує, з одного боку, невідповідність між швидко змінюваним соціально-педагогічним контекстом України і відповідно потребою керівників шкіл в оволодінні теорією управління навчальним закладом, а з іншого, — недостатньою упорядкованістю змісту організаційних форм і нових технологій підвищення кваліфікації.

Одночасно не вивчені можливості міжкурсового періоду в післядипломній педагогічній освіті. Йдеться про те, що проходження курсів педагогом один раз на п'ять років протягом двох-трьох тижнів в умовах стрімких змін у системі освіти не вирішує проблеми розвитку його професіоналізму, педагогічної майстерності, а лише забезпечує мінімальну можливість підтримання фахового рівня.

Отже, сучасне динамічне й швидко змінюване життя ставить особливі вимоги до системи післядипломної педагогічної освіти. Щоб розв'язати цілий клубок суперечностей між потребами сучасного освітнього ринку праці і змістом та формами фахового удосконалення працівників освіти, потрібна нова освітня парадигма. «Нова парадигма, — як писав Т. Кун, — передбачає і нове, більш чітке визначення області дослідження» (Кун, 1977: с. 39). Водночас «нова парадигма повинна обіцяти збереження значною мірою реальної здатності вирішення проблем, що накопичилися в науці завдяки попереднім парадигмам» (Кун, 1977: с. 222). Ці міркування наводять на думку, що кризу в системі післядипломної педагогічної освіти варто розглядати як проблему філософії дидактики в контексті

сучасних освітніх феноменів, зокрема комп'ютеризації освіти, створення мережевої моделі освіти, електронних ресурсів навчання, нових форм організації навчання.

Нова парадигма повинна включати в себе й концепцію пожиттєвої освіти (lifelong education). Практична затребуваність основних ідей і положень пожиттєвої освіти має проявлятися в новому суспільному просторі, у нових модусах соціалізації, коли вчитель буде активним учасником громадянського суспільства, носієм українських національно-культурних цінностей, який сам торує свій шлях, усвідомлюючи те, що навчання протягом усього життя — це вирішальний фактор його соціального та особистого благополуччя.

Цей момент міркування дає нам нагоду краще висвітлити, від чого на сьогодні залежить продуктивність діяльності простору післядипломної педагогічної освіти:

- ✓ ухвалення Закону про освіту для дорослих як невід'ємного складника системи освіти України, що забезпечує право кожного громадянина України на неперервну освіту впродовж життя;
- ✓ прийняття Закону про післядипломну освіту, саме Закону, а не нового Положення про післядипломну педагогічну освіту;
- ✓ створення на державному рівні нової моделі підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з урахуванням сучасних вимог до їхньої професійної/посадово-функціональної діяльності;
- ✓ вироблення інноваційної стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти в межах нового освітнього законодавства та нових нормативно-правових актів;
- ✓ прийняття Державної цільової програми розвитку післядипломної педагогічної освіти, а не припинення діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти шляхом передачі їхніх функцій підвищення кваліфікації освітян педагогічним університетам;
- ✓ складання кваліфікаційної рамки професійної майстерності вчителів як дієвого інструменту для визначення професійного рівня педагога та чіткого розуміння фахівцями власного безперервного професійного розвитку в атестаційний та міжатестаційний період;
- ✓ застосування синергетики — нової методологічної парадигми — до системи післядипломної педагогічної освіти як способу поєднання нелінійних зв'язків, що охоплює всі сфери освітнього життя, у тому числі до вивчення процесу соціалізації, становлення та розвитку педагога як особистості;
- ✓ створення ефективних моделей і проектів трансформації післядипломної педагогічної освіти відповідно до викликів глобалізації та умов транзитивного українського суспільства;

✓ філософське осмислення проблем післядипломної педагогічної освіти як процесуального явища, що безперервно розвивається, виявлення спектру її ризиків і суперечностей та визначення концептуальних орієнтирів розвитку, теоретично-світоглядної основи, визначення антропологічних пріоритетів сучасної дидактики в контексті цивілізаційних змін.

У системі післядипломної педагогічної освіти існує безліч конкретних дидактико-методологічних, навчальних та інших проблем, але передача функцій підвищення кваліфікації вчителів педагогічним університетам і припинення діяльності обласних інститутів, на наш погляд, — це не реформа післядипломної освіти, а її руйнація. Система післядипломної педагогічної освіти формувалася впродовж майже восьми десятиліть, трьома поколіннями українських освітян. За цей час у закладах післядипломної педагогічної освіти постала потужна навчально-матеріальна база. Завдяки належному науково-педагогічному ресурсові створені умови для реалізації різноманітних освітніх моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Зрештою, в обласних інститутах зосереджено величезний пласт науково-методичних напрацювань, адаптованих саме до нагальних потреб учителя загальноосвітнього навчального закладу. Тому заклади післядипломної педагогічної освіти здатні відігравати значущу місію в педагогічному житті та міжкультурній комунікації, бути вагомим чинником громадянського й особистісного зростання вчителя, суттєво впливати на систему освіти, моральні цінності молоді. Саме виходячи з цього та в умовах розвитку демократії й розширення практики співуправління, має бути ґрунтовне обговорення основних напрямів трансформації післядипломної педагогічної освіти задля створення найкращих можливостей для реалізації евристичної потуги вчителя.

Власне, практика післядипломної педагогічної освіти потребує не лише детального напрацювання нормативно-правових документів, але й розрахунку стратегії відповідних дій, зокрема перезавантаження діяльності Консорціуму закладів післядипломної освіти аж до створення нової форми об'єднання. До того часу, поки педагогічне співтовариство не зрозуміє, що нові завдання призвели до зміни життєдіяльності суспільства, а відтак — до зміни в стосунках педагога й управлінця, не буде справжньої освітньої реформи в інтересах учителя і країни. Сьогодні на передній план виходять фундаментальні інновації в способах комунікації; отож перед філософською і педагогічною спільнотою постає нагальна потреба у розробці когнітивно-комунікативних стратегій і практик у сфері освіти для дорослих.

Названі виклики і загрози вимагають змінити пріоритети в освіті педагогів, ритм і вектор розвитку післядипломної освіти, звернутися до пошуку нових патернів і стратегічних ресурсів неперервної освіти, зрештою, вироблення *нової державної освітньої політики*. Під останньою ми

розуміємо не лише визначення напряму проведення галузевих реформ, правове забезпечення післядипломної педагогічної освіти, а радше майже тектонічний рух світогляду політичної еліти, або, за висловом В. Кременя, «докорінний переворот думки» щодо освіти в широкому сенсі. Саме в результаті цих зрушень у думці політичної еліти, а поряд із нею, звісно ж, у вчительському середовищі, закріпленому на законодавчому рівні, можна поглянути на освіту дорослих як невід'ємну частину освіти, як постійного саморозвитку особистості за допомогою формальної, неформальної та інформальної освіти. Як слушно зазначає з цього приводу З. Самчук: «Чітка корелятивна залежність компонентів тріади *модернізація освіти — згуртування нації — конкурентоспроможність держави* має набути ознак зрозумілої і очевидної як для владної вертикалі України, так і громадянського суспільства, стати своєрідним категоричним імперативом суспільної життєдіяльності» (Самчук, 2010: с. 29).

Фактично, криза сучасної системи післядипломної педагогічної освіти — це криза освітянської управлінської еліти, не здатної по-новому здійснювати менеджмент освіти, не здатної довіряти вчителю як автономному суб'єкту соціальної дії, не здатної досягнути й вирішувати проблеми глобального рівня відповідальності. Але не варто кризу в післядипломній освіті зводити лише до кризи управлінської еліти. Україна в ситуації культурних і соціальних зламів водночас переживає кризу знання в його класичному вигляді як об'єктивного наукового знання. Наскільки складним явищем є криза освіти, засвідчують, наприклад, результати зовнішнього тестування 2015 року, які вперше проходили за іншою методологічною схемою, насиченою ризиками. Для визначення результатів ЗНО-2015 з кожного предмета УЦОЯО встановив т. зв. «пороговий бал», тобто ту кількість тестових балів, яку міг набрати мінімально підготовлений абітурієнт. При цьому була введена ключова норма, згідно з якою учасники тестування, які не подолали «поріг», не могли використати результат ЗНО з цього предмета для вступу до ВНЗ. Абітурієнт — у цілому активна й діяльна людина — намагався впродовж 8 років проведення ЗНО успішно пристосовуватися до наявних умов, щоб не приносити себе в жертву і зручно облаштуватися в суспільстві. Компенсаторська педагогіка у вигляді репетиторства органічно вписувалася в стереотипи консервативного освітнього мислення. Однак, можна скільки завгодно реформувати освіту, ставити абітурієнта в нові рамкові умови, змінювати кожного року правила прийому до ВНЗ, пропонувати вкрай спрощені «рецепти», як от «в найближче десятиліття перехід у масовому масштабі на 12-річний термін навчання», але без радикальних змін освіта приречена на занепад. Аналітична стратегія в освіті має враховувати об'єктивний аудит наявного стану справ і не зводити багатомірність ситуації до окремого чинника, а встановити точний діагноз.

Функціональний потенціал освіти певною мірою проясняють результати ЗНО-2015. За даними УЦОЯО, 23 відсотки із числа тих, хто складав тести з математики, не змогли отримати прохідний бал, з української мови та літератури таких виявилось 10 відсотків (Визначення результатів ЗНО, 2015). Якщо прийняти ці результати, необхідно констатувати доволі низький рівень якості освіти. Виклики постають, зокрема, в сфері фізико-математичної та філологічної освіти. Загалом результати ЗНО-2015 показали не тільки учням та їхнім батькам, а також учителям та їхнім керівникам, що освіта втрачає свій авторитет і престиж. Існує провалля між досягненнями окремих абітурієнтів як індивідуумів і загальною масою, але ці досягнення за рахунок репетиторства в непрямий спосіб змінюють успіх. У сучасних соціокультурних контекстах зовнішнє оцінювання якості освіти починає оприявнювати і свій прихований план як взаємопроникнення політики в освіту в площині людського буття, загострює проблему формування вчителя нового типу.

Та філософія освіти, якої потребує сучасний учитель, виходить за рамки академічної дисципліни. Прорив до нових форм життєтворчості вчителя відкриває інноваційна стратегія, що формує післядипломну освіту як високотехнологічне знання, наповнене ціннісно-нормативним змістом. Формування вчителя нового типу в системі післядипломної освіти має бути не меншою подією, ніж його підготовка в педагогічному університеті. У цьому контексті привернемо увагу до такого проблемного блоку, як «післядипломна освіта і педагогічний університет». Не існує освіти без учителя, а сама освіта починається з учителя. І виклики післядипломній освіті постають уже в процесі навчання студентів — майбутніх учителів — у педагогічних університетах у вигляді кризи неklasичної педагогічної освіти.

Аналізуючи функціональний потенціал педагогічних університетів, ми маємо достатньо підстав говорити про певну суперечливість у розумінні ними своїх власних завдань. Так, у сучасній ситуації невизначеними залишаються сама місія і призначення педагога, оскільки не зрозуміло, яку людину має формувати вчитель. «Спонтанна креативність ідей нашої педагогічної спільноти, — пише П. Саух, — сліпе копіювання західних стандартів, безсистемність й неадекватність дій освітянських управлінських структур усіх рівнів, спрямованих на модернізацію освіти ведуть до руйнації власної «освітянської матриці», роблять її заручницею західних проєктів, вибудовують модель непродуктивно «схрещеної освіти» (Саух, 2012: с. 46). Цей висновок П. Сауха є дискусійним і суперечить сьгоднішнім фактам, але його можна розглядати як своєрідну методологічну провокацію, яку було наведено з метою акцентування відносної автономії університетів на відміну від обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Водночас значна частина педагогічних університетів, особливо після введення у 2015 році УЦОЯО т. зв. «порогового балу», зіштовхнулася із суттєвим недобором студентів, що, у свою чергу, загострило проблему навчального навантаження науково-педагогічних працівників. Реально постала проблема безробіття серед тієї категорії працівників, що мають наукові ступені і вчені звання. У цій ситуації ректори педагогічних університетів усе більше звертають свої погляди на обласні інститути післядипломної педагогічної освіти. Хоча неналежну якість підготовки в педагогічних університетах учителів, передусім фізико-математичного спрямування, заклади післядипломної педагогічної освіти почали «відчувати» ще раніше, коли перші категорії вчителів почали прибувати на курси підвищення кваліфікації. Адже серед них є певна частина абітурієнтів, яка після впровадження зовнішнього тестування у 2008 році, набравши мінімальну кількість балів—124, змогли вступити лише до педагогічних університетів, а не до вишів, що мають традиційно високий рейтинг.

Освітній компас указує, що нам потрібно подолати інерційний сценарій, не чекаючи поки кадровий педагогічний ресурс вичерпається. Адже йдеться не лише про формування вчителя, йдеться радше про народження учня як людини, що буде вирішувати проблеми XXI століття. Серед чинників створення дієвих механізмів вирішення протиріч, закладених у системі післядипломної освіти, є добровільні науково-педагогічні об'єднання. Таким механізмом може стати консорціум закладів післядипломної освіти, керівництво якого, на нашу думку, готове до корінного реформування відповідного сегменту освіти на засадах сучасних підходів і технологій. Про це свідчить пропозиція щодо доцільності створення в системі ППО університету відкритого типу (Олійник, Гравіт, 2015: с. 3–7).

Післядипломна педагогічна освіта стає не лише інструментом взаємопроникнення дидактичних знань і педагогічних технологій у глобальному масштабі, а й засобом розв'язання геополітичних завдань. Це висуває на порядок денний питання про формування альтернативних релевантних моделей розвитку післядипломної педагогічної освіти, над чим мають спільно працювати як фахівці в галузі філософських, так і педагогічних знань. Університет менеджменту освіти (ректор В. Олійник), провівши VII Міжнародну науково-практичну конференцію «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (2015 р.), по суті започаткував загальнонаціональний дискурс стосовно стратегій розвитку післядипломної освіти, зокрема педагогічної, як конститутивної усієї неперервної освіти. У пленарній доповіді «Післядипломна педагогічна освіта в контексті цивілізаційної проблематики» (Довбня, 2015) автор цієї статті висловив думку про розширення предметного поля навчання вчителя, оволодіння ціннісно-нормативними систе-

мами. Напружений пошук шляху подальшого розвитку, а не проголошення істини, відкритість до дискусій—позиція автора.

Полемізуючи, ми маємо змінити самоусвідомлення вчителя, а відтак змінити суспільну уяву про учителя, його місце в суспільстві. Це потягне за собою нову модель школи, нові освітні ідеали, новий рівень педагогізації українського суспільства, нову освітню ідеологію щодо системи післядипломної педагогічної освіти, а також нове розуміння освіти, потрібної для того, щоб знати, діяти і жити в сучасному мінливому світі. У шерезі цих змін постає необхідність подолання обмеженості компетентнісної моделі підвищення кваліфікації працівників освіти, можливості конституювання післядипломної педагогічної освіти як вільного креативного простору для розвитку вчителя—автономного суб'єкта соціальної дії. Ця перспектива вимагає аналізу й обґрунтування насамперед на перетині філософського та педагогічного знання. Крім того, варто розглянути проблеми післядипломної педагогічної освіти в контексті антропологічної кризи та новітніх гуманітарних технологій.

Нинішній кризовий стан післядипломної педагогічної освіти вимагає ефективної відповіді на зазначені вище виклики. Неспроможність продукувати інновації робить учителя й систему освіти в цілому нестійкою щодо зовнішнього середовища, тому закритість перед зовнішніми і внутрішніми викликами—це не вихід із кризи, а радше її посилення. Щоб ураховувати зміни, що відбулися у світі протягом останніх десятиліть і розуміння людини не як одновимірної, а складної і цілісної істоти, здатної до самотрансформації, «народжувати» буття з небуття, сучасна філософія освіти орієнтує на становленні нової ідентичності людини—людини-аутопоезису, людини, що сама творить себе. Успішний учитель у XXI столітті поєднує креативність і технології. Тому дидактичний процес слід спрямувати в площину транснаціонального, культурного й соціального досвіду, розвитку креативності та інноваційності, стимуляції зміни мислення учителя. Насамперед учителя потрібно навчити мислити інноваційно, тобто мислити альтернативно, щоб він міг ураховувати складність і цілісність природи людини. Як зазначає С. Ганаба, «Навчати інноваційному мисленню—це означає вміти об'єднувати та створювати нові конфігурації не лише з невідомих елементів, а й відомих, долаючи їх стереотипну структуровану єдність та зумовлюючи хаос, з якого і твориться нова єдність. Таке мислення враховує світ та людину як складні цілісні структури, що знаходяться в постійному взаємозв'язку, русі та самозміні. Воно презентує пізнавальну діяльність як відкриту систему, яка має не лише раціональну складову, а й емоційну, рефлексивну, міфологічну та інші, оскільки пов'язана з переконаннями й особистісними інтересами тих, хто навчається» (Ганаба, 2014: с. 186–187).

Водночас ми пропонуємо освітню практику публічної колективної постановки і вирішення міждисциплінарних проектів учителями різних навчальних предметів із метою вироблення навичок міждисциплінарної комунікації, моделювання розв'язання сучасних педагогічних проблем і складних завдань, що вимагають колективної взаємодії. Щоб жити і бути успішними в сучасному мінливому світі, нам слід відмовитися від навчання, сконцентрованого на ретрансляції знань, на користь генеративної дидактики, у межах якої створюється ресурс знань залежно від потреб і запитів «духу епохи» (В. Андрущенко).

Вочевидь «симфонія післядипломної педагогічної освіти» — це надзвичайно багатий матеріал для роздумів, для розуміння ситуації освітніх трансформацій як індикатора і каталізатора суспільних змін. Інститут післядипломної педагогічної освіти — дуже складна амальгама педагогічних, соціологічних, філософських та психологічних аспектів навчальної діяльності, перетворення образів дійсності в умовах нових комунікативно-освітніх практик. Співпрацюючи із вчителем упродовж десятиліть, ми бачимо, що чи не найменш підготовленим до подолання маніфестацій «відчуження» в навчальній діяльності є саме вчитель. Недооціненим є й чинник подолання історико-культурної травми вчителя — травми розпаду СРСР, соціальної уяви про те, що нібито «наша освіта найкраща у світі». Необхідно змінити й суспільну думку про освіту для дорослих. Неперервна післядипломна педагогічна освіта має стати нагальною потребою вчителя — психологічно налаштованого до інноваційного типу діяльності. Розв'язання проблеми формування вчителя нового типу для нової України, який сам спроможний навчатися протягом усього життя, дасть змогу повернути в суспільстві повагу до вчителя як «володаря думок молоді» (Д. Лихачов). У цих складних умовах варто сказати, що цілісний погляд на систему освіти, її завдання та проблеми, чітка національна стратегія й виважена державна освітня політика — це необхідні передумови для переходу до нової фази цивілізаційного розвитку — інформаціоналізму як глобального інформаційного середовища.

Таким чином, здійснивши теоретичне зондування проблеми неперервної освіти педагогів, ми переконалися в тому, що тема впровадження інноваційної моделі в післядипломній освіті вкрай широка, надзвичайно актуальна і, відверто кажучи, болюча для української освіти. Нам потрібно пройти тернистий шлях відродження, і наша позиція полягає в тому, що вирішувати безліч проблем освіти необхідно, об'єднавши зусилля вчителів, викладачів і керівних кадрів освіти, створивши культурне поле для співпраці та реальної взаємодії, створюючи в кожному інституті, академії мережеві самоорганізувальні педагогічні співтовариства. У цій розвідці ми, звісно, не мали на меті розкрити усі особливості інноваційного сце-

нарію і, понад те, оновлення сценарію інерційного. Радше йшлося про відгук педагога-філософа на осмислення кризового стану післядипломної педагогічної освіти, який усвідомлює необхідність реформування цієї галузі, зміни вектора руху. Сподіваємось, що ця невеличка візія як логічна конструкція образу бажаного майбутнього ППО приверне увагу українських науковців до проблематики навчання освітян у постдипломний період і сприятиме активізації їхніх досліджень, зокрема пошуку нових теоретико-методологічних засад. Водночас назріла потреба у створенні філософської концепції дидактики післядипломної педагогічної освіти як теорії неперервної освіти в контексті нових соціокультурних і дискурсивних практик. Відкритість до дискусій і прагнення філософсько-педагогічної комунікації, яку намагався продемонструвати автор, надають оптимізму щодо майбутнього післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Література:

1. Андрущенко В. П. (2012). Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко— К.: Знання України, 2012.—1099 с.
2. Визначення результатів ЗНО [Електронний ресурс] Режим доступу: [http:// www.testportal.gov.ua/results/](http://www.testportal.gov.ua/results/)
3. Виступ Президента України під час проведення Маршу Незалежності 24 серпня 2015 року, м. Київ // <http://www.president.gov.ua/news/vistup-prezidenta-ukrayini-pid-chas-provedennya-marshu-nezal-35841>.
4. Ганаба С. О. (2014). Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики: монографія / С. О. Ганаба.— Суми, Університетська книга, 2014.— 334 с.
5. Горбунова Л. (2013). Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Людмила Горбунова // Філософія освіти.— 2013.— № 2 (13).—С. 66–114.
6. Довбня В. (2015). Післядипломна педагогічна освіта в контексті цивілізаційної проблематики / Віктор Довбня. 2015.—<https://www.sites.google.com/site/clusterumol/eksperimentalna-baza/i-vseukraienska-vistavka-ppo/dopovidirektoriv-akademij-ta-institutiv-ppo-a-m-zubka-v-m-dovbni>
7. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти / За наук. ред. Ващенко Л. М.—К.: Педагогічна думка, 2012.— 140 с.
8. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [електронний ресурс].—Режим доступу: [http:// osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/)
9. Кун Т. (1977). Структура научных революций. С ввводной статьей и дополнениями 1969 г.: [пер. с англ. И. З. Налетова] / Томас Кун.—М.: Прогресс, 1977.— 300 с.
10. Олійник В., Гравіт В. (2015). Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу? В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні.— 2015.—С. 3–7.

11. Самчук З. (2010). Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації / Зореслав Самчук // Філософія освіти.— 2010.— № 1–2(8).— С. 7–29.
12. Саух П. Ю. (2012). Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія / П. Ю. Саух.— Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.— 382 с.
13. XVIII ISA World Congress of Sociology. Yokohama, Japan 13–19 July 2014 / Facing an Unequal World Challenges for Global Sociology. <http://www.isa-sociology.org/congress2014/>.

Виктор Довбня. Последипломное педагогическое образование: экстенсивная модернизация и / или инновационная стратегия?

В статье рассмотрены проблемно-содержательные особенности функционирования заведений последипломного педагогического образования в контексте вызовов глобализации. Оценка состояния как проблемного актуализирует необходимость внедрения в актуальный дискурс педагогического сообщества идеи инновационного развития последипломного образования. В ситуации необходимости радикального изменения общественного мнения об образе педагога XXI века раскрыто методологическое значение формирования учителя нового типа в заведениях последипломного образования, преодолевающих инерционный сценарий. Однако, напряженный поиск пути между развитием последипломного образования на основе экстенсивной, инерционной парадигмы, с одной стороны, и инновационной как нового освоения современного теоретико-научного знания и технологий—с другой, не «отменяет» ни практичность обучения педагогов в постдипломный период, ни теоретическую рефлексивность относительно методологической парадигмы непрерывного образования. В этой связи автор предлагает в основу инновационной концепции положить синергетическую методологию, активизирующую образовательный потенциал. Определены новые подходы к стратегии государственной образовательной политики в отношении реформирования заведений последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, непрерывное образование, идея пожизненного образования, экстенсивная модернизация, инновационная концепция, синергетическая методология, государственная образовательная политика, учитель нового типа.

Viktor Dovbnya. Postgraduate Pedagogical Education: an Extensive Modernization and / or Innovative Strategy?

The article deals with problematic and context features of functioning of institutions of postgraduate pedagogical education in the context of globalization challenges. An evaluation of the situation as problematic actualizes the need to introduce ideas of innovative development of postgraduate education in the

current discourse of the pedagogical community. In the situation of need for a radical change in public opinion about the pedagogue's image of XXI century, the methodological significance and importance of the development of a new teacher's type in postgraduate educational institutions is revealed, overcoming the inertia scenario. However, the intense search of a path between the development of postgraduate education based on extensive, inertial paradigm, on the one hand, and on innovative paradigm as a new mastering of modern theoretical and scientific knowledge and technology—on the other, doesn't "cancel" neither the practicality of pedagogues' training in the postgraduate period nor the theoretical reflection regarding the methodological paradigm of continuing education. In this regard, the author offers to take synergetic methodology as a basis for the innovative conception that activates an educational potential. New approaches to the strategy of the state educational policy on the reformation of the institutions of postgraduate education are determined.

Keywords: *postgraduate pedagogical education, continuing education, idea of lifelong education, extensive modernization, innovative conception, synergetic methodology, state education policy, new type of teacher.*

Довбня Віктор Миколайович, доктор філософських наук, доцент, професор кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

Dovbnya Viktor, Science degree, Doctor of Philosophy, Academic rank. Assistant professor.

Professor, Department of Social Sciences and the teaching methods of the Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Education named KD Ushinskogo.