

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТОЛОЧКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА

УДК 378.046-021.68-047.22(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ С. В. Толочко

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор

РІДЕЙ Наталія Михайлівна

Київ – 2019

АНОТАЦІЇ

Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019.

У дисертації вперше науково обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Аналіз методологічних засад формування професійно-педагогічної компетентності викладачів виявив низку суперечностей між: потребою соціуму в компетентних викладачах та недостатньою відповідністю надаваних ЗВО сучасних освітньо-наукових чи практичних послуг; необхідністю підвищення престижу педагогічної професії й мотивації викладачів до професійного розвитку та недосконалістю системи підготовки, відсутністю можливостей кар'єрного зростання; вимогами до освітньо-наукового антикризового менеджменту в умовах кардинальних соціоекономічних змін та існуючою системою управління персоналом закладів освіти; необхідністю викладачів задовольняти власні освітні потреби через запровадження диференційованих, індивідуально спрямованих програм у післядипломній педагогічній освіті; панівною уніфікованою професійною освітою, що розрахована на підготовку середньостатистичного викладача, та потребами нових типів закладів освіти у фахівцях, що репрезентують сучасні моделі педагогічної професії.

Актуалізовано, що нині особливого значення набуває інтегроване транснаціональне співробітництво у вищій освіті, дослідженнях та інноваціях заради зростання мобільності працівників, студентів і дослідників, а також збільшення кількості спільних освітньо-наукових програм в Європейському просторі вищої освіти. Із цією метою запроваджується структурований підхід колегіальної експертної підтримки (експертна підтримка / оцінювання / навчання колег за принципом «рівний рівному») на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання для інтеграції

освітніх систем більш і менш розвинених у даному контексті країн ЄПВО. У зв'язку із цим особливого значення набуває вивчення й порівняння досвіду європейських інституцій та України щодо визначення компетентностей педагогів. Зауважено, що, будучи активним учасником Болонського процесу, Україна розробляє нормативні документи щодо визначення ключових компетентностей учителів, викладачів для імплементації світової практики й досвіду країн ЄС в освітній процес.

Представлено авторське тлумачення понять «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті» та «синергетика науково-методичної компетентності викладачів»; уточнено сутність понять «науково-методична компетентність викладачів», «професійна педагогічна компетентність викладачів», «інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для післядипломної педагогічної освіти», «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті»; розроблено методичні засади визначення та діагностики мотивації викладачів до формування науково-методичної компетентності; установлення динаміки рівнів її сформованості в майбутніх і зайнятих викладачів; організації експертних систем оцінювання ефективності розробленої, обґрунтованої і верифікованої педагогічної системи; організації функціонального управління системою формування науково-методичної компетентності у післядипломній підготовці викладачів ЗВО для забезпечення професійного розвитку у сфері педагогічної світи; адаптації математичного апарату оцінювання ефективності організації освітнього процесу в елементах підсистем педагогічно-спроектованих моделей.

Визначено структуру науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, що містить когнітивний (фундаментально-філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методологічно-науково-пізнавальний творчий, системно-управлінський оцінно-експертний рівні) і технологічно-операційний компоненти й утворюється системою функціонально-філософської, загальнонаукової, конкретно-наукової, пізнавально-креативної футуристичної, науково-технічної, проектно-конструкторської, прогностично-

моделюючої, моніторингово-аудиторської, системно-управлінської, експертно-оцінної колективної та індивідуальної науково-методичної компетентності.

Установлено системоутворюючу роль наукових шкіл у створенні й забезпеченні освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку викладачів та формування їхньої науково-методичної компетентності в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти. Виокремлено стратегічні напрями розвитку наукових педагогічних шкіл та проаналізовано тематику науково-педагогічних досліджень і широту їхнього охоплення, визначено роль творчих колективів у повноважному входженні української освіти до європейського освітнього простору як історичної, фундаментальної, високоякісної, а відповідно й конкурентоздатної; названі проблеми функціонування в сучасних соціально-економічних умовах.

Досліджено за допомогою структурно-логічного аналізу та систематизації особливості формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Сформульовано авторське бачення професіограм провайдерів сучасних реформ у системі освіти – викладачів-тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів – як ідеальний їхній портрет, зразок, еталон, модель, що представляє якості, здібності особистості, якими він має володіти, знання, уміння, здатності, компетентності, необхідні для виконання професійних специфічно-педагогічних функцій, а також фахову сформованість, відповідальність і відповідність спеціальності. Викладачі означених педагогічних професій мають здобути повну вищу педагогічну освіту (магістр) або повну вищу освіту належної спеціальності із відповідною психолого-педагогічною підготовкою, отриманою як основна, друга спеціальність чи додаткова спеціалізація, шляхом освоєння спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

На основі розробленої Концепції формування науково-методичної компетентності викладачів, метою якої визначено вдосконалення післядипломної педагогічної освіти для задоволення потреб суспільства через підготовку, перепідготовку, спеціалізацію та підвищення кваліфікації в умовах реформування системи освіти в Україні, установлено

головні завдання вдосконалення системи: актуалізація особистого досвіду викладачів для формування власної індивідуальної освітньої траєкторії через оволодіння технологіями самоорганізації та самореалізації; створення організаційно-педагогічних, психолого-синергетичних, педагогіко-андрагогічних та організаційно-ціннісних умов для належної випереджувальної різнобічної підготовки педагогічного потенціалу закладів післядипломної педагогічної освіти із забезпечення задоволення індивідуальних потреб викладачів і вибору сучасних моделей педагогічних професій та опанування ними.

Розроблено та експериментально перевірено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, що увібрала концепцію, організаційно-цільову, поетапно-організаційно-формувальну, методично-організаційну, науково-пізнавальну розвивальну, результативну підсистеми та експертного оцінювання релевантності системи, які репрезентовані у вигляді моделі, навчально-методичне забезпечення та педагогічні умови, структуру, критерії, показники за параметрами та рівні сформованості науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Деталізовано розроблену систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті структурно-логічною моделлю, яку створено для структурно-організаційного відображення функціонування неперервної професійної післядипломної підготовки, візуалізації організаційної будови системи (у підсистемах: організаційно-цільовій, змістово-методологічній, організаційно-методичній, організаційно-педагогічній, дослідницькій, практично-стажувальній, діагностико-результативній). Експериментально перевірено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті для забезпечення їхнього професійного розвитку у сфері педагогічної освіти та деталізовану візуалізовану структурно-логічну модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів.

Розроблено діагностичний інструментарій для оцінювання рівнів сформованості науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті:

інноваційний діагностичний інструментарій науково-методичної компетентності викладачів (діагностика соціально-психологічних установок особистості в сфері мотиваційних потреб, виявлення установок, спрямованих на виявлення рівня показника «умотивований – невмотивований (за О. Ф. Потьомкіною); картка, питальник параметральної діагностики; формуляр діагностики, опитувальна анкета, алгоритм диференціації науково-методичної компетентності викладача), що апробовані в освітньому процесі низки ЗВО і можуть використовуватись у формальній та неформальній освіті.

Гіпотеза про ефективність розроблених педагогічних систем формування науково-методичної компетентності викладачів статистично підтверджена з імовірністю 0,95 за критерієм Пірсона та за критерієм Лапласа характеризується як висока, результати експертизи мали найвищу оцінку 91 бал, за системою формування науково-методичної компетентності та структурно-логічною моделлю за всіма рівнями сформованості науково-методичної компетентності викладачів оцінені з позитивною динамікою валідності. Ефективність педагогічної системи обумовлена ростом показників сформованості в експериментальних групах за концептуально-методичними засадами формування, розвитку й модернізації науково-методичної та методологічної компетентності викладачів, методології навчання, дослідництва, оцінювання, якості підготовки педагогів у післядипломній освіті для сталого розвитку. Доведено ефективність системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: формування науково-методичної компетентності, викладачі, післядипломна педагогічна освіта, синергетика, професіограми, заклади вищої освіти.

ABSTRACT

Tolochko S. V. Theoretical and methodical principles of building teachers' scientific and methodical competence in the system of postgraduate pedagogical education. – Published as a manuscript.

In the dissertation, for the first time, theoretical and methodological principles of forming teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education are scientifically substantiated. Analysis of the methodological foundations for the formation of teachers' professional and pedagogical competence found out a number of contradictions between: society's demand for competent teachers and lack of conformity of modern educational and scientific services or practical services provided by the educational establishments of higher education; need to increase the prestige of the teaching profession and teachers' motivation to professional development and imperfection of the training system, lack of career opportunities; requirements for educational and scientific anti-crisis management in the conditions of cardinal socio-economic changes and the existing system of personnel management of educational institutions; teachers' need to meet their own educational wants through the introduction of differentiated, individually directed programs in postgraduate pedagogical education; dominant unified professional education, aimed to train an average teacher, and new types of educational institutions' needs for specialists, representing modern models of teaching profession.

It is made actual that integrated transnational cooperation in higher education, research and innovation is of particular importance now, with a view to increasing the mobility of workers, students and researchers, as well as increasing the number of common educational and scientific programs in the European Higher Education Area. For this purpose a structured approach collegiate expert support (collegiate support / evaluation / training) is introduced, based on solidarity, collaboration and mutual learning to integrate education systems more or less developed in this context of EHEA countries. In this regard, it is of particular importance to study and compare the experience of the European institutions and Ukraine in defining teachers' competences. It is noted that, as an active participant in the Bologna process, Ukraine is developing normative documents to identify teachers' key competences for the implementation of world practice and EU countries' experience in the educational process.

The author's interpretation of the concepts «formation of scientific and methodological teachers' competence in postgraduate pedagogical education» and «synergetics of teachers' scientific and methodological competence» are presented; the essence of the concepts «teachers' scientific and methodological competence», «teachers' professional pedagogical competence», «integral competence of academic staff for postgraduate pedagogical education», «formation of teachers' scientific and methodological competence in postgraduate studies; methodological bases of determination and diagnosis of teachers' motivation to form scientific and methodological competence; establishment of dynamics of levels of its formation in future and employed teachers; organization of expert systems for evaluating the effectiveness of a developed, substantiated and verified pedagogical system; organization of functional management of the system of formation of scientific and methodological competence in the postgraduate training of teachers of higher educational establishments to ensure professional development in the sphere of the pedagogical world; adaptation of mathematical apparatus for evaluating the effectiveness of the educational process organization in the elements of subsystems of pedagogically-designed models.

The structure of teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education is determined, which contains cognitive (fundamental-philosophical, general scientific, concrete-scientific, methodological-scientific-cognitive creative, system-management evaluation and expert level) and technological-operational components and is created by philosophical, general-scientific, concrete-scientific, cognitive-creative futuristic, scientific-technical, project-engineering, prognostic-modeling, monitoring -audit, system-management, expert-evaluational collective and individual scientific and methodological competence.

The system-forming role of scientific schools in creating and providing educational and research training programs, teachers' professional development and formation of their scientific and methodological competence in the conditions of transformation of postgraduate pedagogical education is established. Strategic directions of the development of scientific pedagogical schools are identified and the topics of scientific and pedagogical

researches and the breadth of their coverage are analyzed, role of creative teams in the authoritative entry of Ukrainian education into the European educational space as a historical, fundamental, high quality and, accordingly, competitive is determined; problems of functioning in modern socio-economic conditions are named.

Peculiarities of formation of scientific and methodological competence according to the classification features of teachers' profессиograms in postgraduate pedagogical education are investigated by means of structural-logical analysis and systematization. The author's vision of profессиograms of providers of modern reforms in the educational system is formulated - tutors, coaches, facilitators, educators, coaches, mentors - as their ideal portrait, model, standard, model, representing the qualities, knowledge, skills, abilities, competences necessary for the performance of professional specific-pedagogical functions, as well as professional formation, responsibility and professional correspondence. Teachers of mentioned pedagogical professions must get full higher education (Master's degree) or higher education of the relevant specialty with appropriate psychological and pedagogical training obtained as a basic, second specialty or additional specialization of educational and professional program 011 Educational, Pedagogical Sciences, 015 Professional Education (according to specialization).

On the basis of the developed Concept of formation of teachers' scientific and methodological competenc, the purpose of which is to improve postgraduate pedagogical education to meet society's needs through training, retraining, specialized and advanced training in the conditions of reforming the educational system in Ukraine, the main tasks of improving the system were set: actualization of teachers' experience to form educational trajectory through mastering technologies of self-organization and self-realization; creation of organizational-pedagogical, psychological-synergetic, pedagogical-andragogical and organizational-valuable conditions for proper anticipatory versatile preparation of pedagogical potential of postgraduate pedagogical education institutions to meet the individual needs of professors and teachers.

System of formation of teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education was developed and experimentally tested. that has

absorbed the concept, organizational-purpose, stage-organizational-forming, methodological-organizational, scientific-cognitive, effective subsystems and expert evaluation of system relevance, which are represented in the form of model, educational and methodological support, pedagogical conditions, structure indicators on the parameters and levels of scientific and methodological competence of teachers in postgraduate pedagogical education.

The developed system of forming of teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education is structured in details by structural-logical model, which is created for structural and organizational reflection of continuous professional postgraduate training, visualization of organizational structure of the system (in subsystems: organizational and methodological methods , organizational-pedagogical, research, practical-internship, diagnostic-effective). The system of formation of teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education was experimentally tested to ensure their professional development in the field of pedagogical education and a detailed visualized structural and logical model of the system of formation of scientific and methodological competence of teachers.

Diagnostic tools for assessing the levels of teachers' scientific and methodological competence in postgraduate pedagogical education have been developed: innovative diagnostic tools for teachers' scientific and methodological competence (diagnosis of social and psychological personality settings in the field of motivational needs, detection of settings, levels of detection by A.F. Potemkina); card, parameter diagnostic questionnaire; diagnostic form, questionnaire questionnaire, algorithm of differentiation of teacher's scientific and methodological competence), which have been tested in the educational process of a number of higher educational establishments and can be used in formal and non-formal education.

The hypothesis about the effectiveness of the developed pedagogical systems of formation of teachers' scientific and methodological competence is statistically confirmed with a probability of 0.95 by Pearson's criterion and by Laplace criterion is characterized as high, the results of examination had the highest score - 91 points, by the system of formation

of scientific and methodological competence and structural-logical for all levels of teachers' scientific and methodological competence, they were evaluated with positive dynamics of validity. The effectiveness of the pedagogical system is conditioned by the growth of indicators of formation in the experimental groups on the conceptual and methodological bases of formation, development and modernization of the scientific and methodological and methodological competence of teachers, teaching methodology, research, evaluation, quality of training of teachers in postgraduate education. The effectiveness of the system of forming scientific and methodological competence of teachers in postgraduate pedagogical education is proved.

Key words: scientific and methodological competence, teachers of higher education institutions, postgraduate pedagogical education.

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 376 с.

2. Толочко С. В. Формування художньо-естетичної компетентності викладачів за творчим доробком Ліни Костенко. *Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку*: монографія / відп. ред. Н. М. Рідей, В. П. Сергієнко. Київ: Вид-во НДУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 309–356.

3. Ridey N., Tolochko S. Methodology of expert assessment of the results of cognition, programs and development plans: Collective monograph: *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*. 2017. Volume 3. P. 170–189.

4. Толочко С. В., Хомич В. І. Сучасні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах. *Стратегія економічного розвитку суб'єктів аграрної сфери : актуальні питання науки і практики*: колективна монографія / відп. ред. В. С. Лукач. Ніжин, 2017. С. 196–214.

5. Voitovska O. M., Tolochko S. V. Teacher professional development in the European Union countries as a component of continuous education. *Неперервна освіта в соціокультурних вимірах*: монографія / відп. ред. В. М. Слабко. Київ, 2018. С. 36–46.

6. Толочко С. В., Колесник Т. П. Передумови формування професійної іншомовної компетентності у студентів аграрних закладів вищої освіти. *Perspective directions of development of philology, linguistics and communication science*: Collective monograph. Aotearoa publishing, Nelson, New Zealand, 2018. P. 110–123.

7. Толочко С. В. Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя. *Управління*

системами післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 309–323.

Статті у наукових фахових виданнях України

8. Толочко С. В., Шкодин А. В. Методичні особливості формування хімічної компетентності майбутніх інженерів-механіків. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2015. Випуск 230. С. 198–204.

9. Толочко С. В., Хомич В. І. Інноваційні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 2. С.119–125.

10. Толочко С. В. Модернізація методологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для майбутнього. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. Випуск 151. У 2-х томах. Том 2. С. 73–78.

11. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз досвіду України у визначенні ключових компетентностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 186–192.

12. Толочко С. В., Бондар М. М., Зазимко О. В. Технічно-професійна мова в інженерній діяльності : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Ніжин, 2014. 728 с.

13. Толочко С. В., Шимко Л. С., Пришляк В. М. Термінологічний словник-довідник з агроінженерії : навч. посіб. Ніжин, 2016. 224 с.

14. Хомич В. І., Толочко С. В. Професійна діяльність і українська мова : навч. посіб. Ніжин. 2017. 278 с.

15. Толочко С. В. Українська мова за професійним спрямуванням для студентів економічних спеціальностей : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Ніжин, 2017. 782 с.

16. Хомич В. І., Толочко С. В. Творити – значить жити : навч. посіб. Ніжин, 2018. 116 с.

17. Хомич В. І., Толочко С. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. для студентів спеціальності: 123 Комп'ютерна інженерія денної та заочної форм навчання. Ніжин, 2018. 305 с.

18. Сучасні моделі педагогічної професії в системі післядипломної освіти для сталого розвитку/упоряд. Толочко С. В. : навч.-метод. посіб. / Навчально-науковий інститут неперервної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ; Ніжин, 2019. 312 с.

19. Толочко С. В. Практикум формування науково-методичної компетентності у викладачів фахових педагогічних дисциплін : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 183 с.

20. Толочко С. В. Культура наукової мови викладача-дослідника : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 241 с.

**Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
віднесених до міжнародних наукометричних баз даних**

21. Tolochko S. Economical competitiveness and modern pedagogics definitions correlation. *Baltic Journal of Economic*. 2016. Volume 2. Number 1. P. 101–107.

22. Tolochko S., Lymar V., Ridei N. Possibilities of utilization of the virtual environments in education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2016. Nr 2(16). P. 258–263.

23. Tolochko S., Lymar V. Innovation aspects of the postindustrial society. *Trendy ve vzdělávání*. 2016 (roč. 9). Číslo 1. P. 253–258. URL: https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201601-0037_inovacni_aspekty_v_postindustrialni_spolecnosti.php (дата звернення: 27.08.2019).

24. Tolochko S., Khomych V., Deda R. Language communicative competence in system of postgraduate education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2017. Nr. 2(20). P. 118–125.

25. Толочко С. В., Рідей Н. М. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 8(16). С.14–19.

26. Толочко С. В. Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 3 (91). С.14–18.

27. Толочко С. В. Сучасна методологічна парадигма післядипломної освіти викладача для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXX. Том 2. С. 210–215.

28. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5(25). С. 36–42.

29. Толочко С. В. Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 6(26). С. 9–15.

30. Voitovska O., Tolochko S. Physical Education Teachers' Perspectives in a Changing World: From Future Studies to New Physical Culture. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2018. Volume 20. P. 139–145.

31. Voitovska O., Tolochko S. Modern trends in the development of the US teachers' skills in the system of postgraduate pedagogical education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2018. Nr 1(23). P. 202–207.

32. Voitovska O., Tolochko S., Boryug N. Lifelong Learning in Modern Strategies of Sustainable Development. *Studia warmińskie*. 2018. № 55. P. 343–353.

33. Рідей Н. М., Толочко С. В. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Випуск № 21. Т. 2. С. 144–148.

34. Толочко С. В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду. *Педагогічні науки*. 2018. Випуск LXXXII. Том 1. С.186–194.
35. Толочко С. В. Розвиток мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С. 138–143.
36. Толочко С. В. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2018. №3 (95). С. 29–36.
37. Толочко С. В. Едукологія та освітологія: актуальність розвитку наук в умовах реформування освіти в Україні. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 179–191.
38. Толочко С. В. Якість підготовки педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 2. С. 6–13.
39. Толочко С. В. Професійний і особистісний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2018. № 83. Т. 2. С. 184–191.
40. Войтовська О. М., Толочко С. В. Закордонний і вітчизняний досвід професійного розвитку педагогів як складової неперервної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 6. С.115–122.
41. Толочко С. В. Інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. № 1(28). С. 22–29.
42. Voitovska O., Tolochko S. Lifelong Learning as the Future Human Need. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2019. Volume 22. P. 144–151.

43. Толочко С. В. Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12. Т.2. С. 178–181

44. Tolochko S. Professional-synergetic scientific-methodic competency of teachers in the postgraduate pedagogical education system. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. № 4(31). С. 23–27.

45. Digital technologies of learning foreign languages in postgraduate education / S. Tolochko, O. Voitovska, R Deda, T. Kolesnyk. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Kwartalnik Naukowy. Nr. 1 (27). Rzeszow. 2019. P. 224–231.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

46. Толочко С. В. Актуальні проблеми освіти: науково-методичний аспект. *Сучасні тенденції розвитку освіти, науки і виробництва* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Ніжин, 09–10 грудня 2015). Ніжин, 2015. С. 11–13.

47. Толочко С. В. Забезпечення якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України в умовах набуття чинності Закону «Про вищу освіту»: досвід та інновації. *Стратегія економічного розвитку України: теоретичні засади та механізми реалізації* : праці між нар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 14–15 квітня 2016). Ніжин, 2016. С. 219–221.

48. Толочко С. В. Мультимедійні технології у викладанні дисциплін гуманітарної підготовки. *Інформація та культура в забезпеченні сталого розвитку людства* : праці міжнар. наук.-практ. конф. Т. 1 (Маріуполь, 14–15 квітня 2016). Маріуполь, 2016. С. 203–206.

49. Толочко С. В., Шкодин А. В. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей ВНЗ. *Екологічні науки*. 2017. № 18–19. С. 165–172.

50. Tolochko S., Kolesnyk T. Foreign language competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education as a scientific problem. *Дослідження різних*

напрямів розвитку психології та педагогіки : збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 17–18 лист. 2017). Одеса, 2017. Ч. 2. С. 6–8.

51. Толочко С. В. Сучасні вимоги до науково-методичної компетентності викладачів. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : Матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 01–02 грудня 2017). Київ, 2017. С. 124–127.

52. Tolochko S., Kolesnyk T. Innovative technologies of learning foreign languages in postgraduate education. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* : збірник тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 січня 2018). Львів, 2018. Ч. 2. С. 52–55.

53. Толочко С. В. Оновлення моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації* : праці наук.-практ. конф. (Київ, 22 березня 2018). Київ, 2018. С. 87–95.

54. Толочко С. В. Сучасні форми підготовки та вимоги до особистісного і професійного самовдосконалення фахівців в умовах післядипломної освіти. *Пріоритетні напрями наукових досліджень* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 11–12 серпня 2018). Київ, 2018. С. 42–44.

55. Толочко С. В. Післядипломна педагогічна освіта у вимірі сталого розвитку. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 11–12 серпня 2018). Львів, 2018. С. 107–110.

56. Толочко С. В. Методологічна компетентність педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конф. (Одеса, 14–15 вересня 2018). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 58–60.

57. Толочко С. В. Здоров'язберігаюча компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наука, технології, інновації: світові тенденції*

та регіональний аспект : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 28–29 вересня 2018). Одеса, 2018. С 46–47.

58. Толочко С. В. Розвиток медіакомпетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 вересня 2018). Київ, 2018. С. 111–114.

59. Толочко С. В. Морально-етична компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Культурологічний альманах*. 2018. Випуск 10. С. 173–176.

60. Толочко С. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності викладачів в освітньо-інформаційному середовищі післядипломної освіти. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді* : збірник тез X міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 грудня 2018). Київ, 2018. С. 231–234.

61. Толочко С. В. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості* : збірник тез матеріалів міжнар.наук. конф. (Каунас, 23 лютого 2018). Каунас, 2018. С. 93–97.

62. Толочко С. В. Компетентнісний підхід у післядипломній педагогічній освіті України. *Ключові питання освіти та науки : перспективи розвитку для України та Польщі* : збірник тез матеріалів міжнар. мультидисц. конф. (Стальова Воля, 20–21 липня 2018). Стальова Воля, 2018. С. 156–159.

63. Voitovska O., Tolochko S. Modernization of the didactic implementation of the teacher's training in postgraduate pedagogical education. *Actual scientific research: collection of scientific articles. Editoria di Modena* (Rome, Italy, 23 november 2018). Rome, 2018. P. 200–203.

64. Толочко С. В. Психолого-фасилітативна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage* : proceedings International scientific and practical conf. (Baia Mare, December 21–22, 2018). Baia Mare, 2018. С. 178–181.

65. Tolochko S., Voitovska O., The place and role of non-formal education in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine. *Current directions of scientific research* : collection of scientific articles. Verlag SWG imex GmbH (Nuremberg, Germany, 28 december 2018). Nuremberg, 2018. P. 205–208.

66. Толочко С. В. Компетентність критичного мислення викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Гуманітарний корпус* : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Випуск 23 (том 2). 2019. С.125–128.

67. Толочко С. В. Вимоги до цифрової компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : електронний збірник тез III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конф. (Тернопіль, 05 квітня 2019). Тернопіль, 2019. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/article/192/> (дата звернення: 27.08.2019).

68. Толочко С. В. Самоосвітня компетентність викладачів у післядипломній педагогічній освіті. *Modernization of the educational system world trends and national peculiarities* : conference proceedings II International scientific conf. (Kaunas, february 22th, 2019). Kaunas, 2019. P. 300–304.

69. Толочко С. В. Компетентність супервізорів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : матеріали міжнар. наук-практ. конф. (Київ, 26-27 квітня 2019). Київ, 2019. С. 35–38.

70. Tolochko S., Voitovska O. Informatization of the methodical system of institution of postgraduate education. *Education, Law, Business* : collection of scientific articles (Madrid, 26 april 2019). Madrid, 2019. P. 168–171.

71. Толочко С. В. Андрагогічна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Problems and achievements of modern science* : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf. (Cork, May 6, 2019). Cork, 2019. V.3. pp. 80–82.

72. Толочко С. В. Післядипломна педагогічна освіта в системі навчання впродовж життя. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society* : conference proceedings (Vilnius, April 26–27, 2019). Vilnius, 2019. P. 76–78.

73. Толочко С. В. Науково-методичні рекомендації щодо використання доробку наукових шкіл провідних університетів України. *Забезпечення природничо-гуманітарного циклу науково-методичної системи формування професійних компетентностей зі сталого розвитку у викладачів на засадах концепції неперервної освіти впродовж життя* : методичні рекомендації / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 116–178.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	25
ВСТУП.....	27
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	42
1.1. Правовий аналіз нормативного регулювання післядипломної педагогічної освіти в Україні.....	42
1.2. Структурно-логічний аналіз професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації викладачів у післядипломній педагогічній освіті.....	49
1.3. Аксиолого-акмеологічний аналіз ролі наукових шкіл у формуванні професіоналізму викладачів в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти України.....	68
Висновки до розділу 1.....	101
РОЗДІЛ 2 ТРАНСНАЦІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ НА ВИКЛАДАЧІВ.....	107
2.1. Системний аналіз визначення ключових компетентностей здобувачів освіти й майбутніх фахівців у світі та рекомендації Європейського простору освіти, науки та інноватики.....	107
2.2. Вітчизняна практика формування ключових компетентностей майбутніх фахівців для транскордонної імплементації вищої школи України.....	128
2.3. Порівняльний аналіз сучасного світового й вітчизняного досвіду забезпечення професійної компетентності викладачів.....	137
Висновки до розділу 2.....	170

РОЗДІЛ 3 МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	175
3.1. Парадигмальні засади визначення науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.....	175
3.2. Методологічні аспекти формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.....	184
3.3. Система формування аксіолого-акмеологічного змісту науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.....	201
Висновки до розділу 3.....	228
РОЗДІЛ 4 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА КЛАСИФІКАЦІЙНИМИ ОЗНАКАМИ ПРОФЕСІОГРАМ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	233
4.1. Трансверсальні компетентності тьютора та коуча як представників сучасних моделей педагогічної професії.....	233
4.2. Методичні аспекти фасилітації та едвайзінгу для забезпечення освітнього процесу та професійної реалізації професіограм викладачів...	264
4.3. Роль тренерів-наставників і менторів для активізації навчально-пізнавальної діяльності у ЗВО та в громадянському самоврядуванні....	286
Висновки до розділу 4.....	313
РОЗДІЛ 5 СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ, ЇЇ ВЕРИФІКАЦІЯ, ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА Й ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ.....	316
5.1. Концептуально-методичні засади педагогічного дослідження	

формування синергетики науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.....	316
5.2. Педагогічне моделювання професійної підготовки викладачів з науково-методичною компетентністю та її експериментальна перевірка...	346
5.3. Розроблення та верифікація моделювання системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.....	364
Висновки до розділу 5.....	394
ВИСНОВКИ.....	399
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	406
ДОДАТКИ.....	473

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДСТУ	– Державний стандарт України
ДСТУ ISO	– Системи управління якістю
ЄКТС	– Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система
ЄС	– Європейський Союз
ЄПВО	– Європейський простір вищої освіти
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗДЯВО	– засоби діагностики якості вищої освіти
ЗППО	– заклади післядипломної педагогічної освіти
ІКТ	– інформаційно-комунікаційна технологія (технології)
ІНДЗ	– індивідуальні навчально-дослідні завдання
ІНП	– індивідуальний навчальний план
ІОТ	– індивідуальні освітні траєкторії
ІОПС	– інформаційне освітньо-професійне середовище
ІППО	– інститути післядипломної педагогічної освіти
ІПООД НАПН України	– Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України
МОН України	– Міністерство освіти і науки України
НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України
НМК	– науково-методична компетентність

НПП	– науково-педагогічний працівник
НП	– науковий працівник
НПШ	– науково-педагогічна школа
НШ	– наукова школа
ОППО	– обласні інститути післядипломної педагогічної освіти
ОЕСР	– Організація економічного співробітництва та розвитку
ПК	– підвищення кваліфікації
ПО	– післядипломна освіта
ППО	– післядипломна педагогічна освіта
ПП	– педагогічний працівник
ПРООН	– глобальна установа Організації Об'єднаних Націй у галузі розвитку
СМЯ	– система менеджменту якості
СУЯ	– система управління якістю
США	– Сполучені Штати Америки
ЦППО	– Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
ЮНЕСКО	– Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури
ЮНІСЕФ	– Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй, світовий лідер із захисту прав та інтересів дітей

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У зв'язку з модернізацією освітньо-наукових систем на глобальному, регіональному та національному рівнях, зумовленою трансформацією правового регулювання в державах-партнерах Болонського процесу для формування академічного простору освіти, науки та інноватики, із метою здійснення ефективного забезпечення професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у закладах вищої освіти (далі ЗВО) пріоритет надається професійно-компетентним педагогам, дослідникам, новаторам, спроможним реалізовувати сучасні методологічні підходи наукового пізнання та студентоцентрованого навчання впродовж життя з пролонгованою зайнятістю.

Правовий базис цільової спрямованості сфери педагогічного дослідження полягає в дотриманні відповідності професійної підготовки викладачів, визначається світовими й вітчизняними нормативно-правовими документами: конвенцією та протоколами (2, 4, 7, 11) про захист прав людини і основоположних свобод (1950), конвенцією ООН про права дитини (1989), паризькою програмою-рекомендаціями з медіа-освіти ЮНЕСКО та резолюцією Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації, рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006); стандартами та керівними принципами забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2009). Правове регулювання у сфері освіти закладене в Конституції України (1996), Законах України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній національній програмі «Освіта» (1993), у сфері науки – у «Право інтелектуальної власності» (2003), Законах України: «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про державне прогнозування та розроблення програм економічного та соціального розвитку України» (2000), «Про наукову і науково-технічну експертизу» (1995), «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» (1994), «Про авторське право і суміжні права» (1994), у соціальній сфері – у концепціях: реформування системи забезпечення населення культурними послугами (2019),

реформування інституту саморегулювання в Україні (2018), розвитку цифрової економіки та суспільства України (2018), розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року (2017), Державної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» (2017), Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків (2017), Національних стратегіях: сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні (2016), національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), у сфері прав людини (2015). *Основу дисертаційного дослідження становлять чинні концептуальні нормативні документи, зокрема, концепції: розвитку педагогічної освіти, підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, розвитку громадянської освіти в Україні (2018), реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, упровадження медіаосвіти в Україні, популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі (2016), реформування державної політики в інноваційній сфері (2012), національного виховання студентської молоді (2009), художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), екологічної освіти України (2001).*

Квалітологічна платформа дослідження та метрики оцінювання якості процесу формування синергетичної науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти представлена передусім основоположними стандартами: ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 10011-1-97, ДСТУ ISO 10005:2007, ДСТУ ISO 10006:2005, ДСТУ 180 9001-2000 Системи управління якістю; настанови щодо перевірки систем управління якістю, програм якості; якістю в проектах; менеджменту якості; ДСТУ 4163:2003 Державна уніфікована система документації, ДСТУ 2938-94 Системи оброблення інформації: поняття, терміни; ДСТУ 2681-94 Метрологія, терміни; ДСТУ 3966-2009 Термінологічна робота; ДСТУ 3008-95 Документи. Звіти у сфері науки і техніки; ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 Бібліографічний запис, опис, вимоги та правила; ДСТУ 8302:2015 Інформація та

документація, бібліографічне посилання; ДСТУ 3017:2015 Видання, терміни, визначення понять тощо.

Науковий інтерес для дослідження викликають праці вчених про *філософію неперервної освіти* (В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремінь, В. Лутай, П. Саух); *неперервну освіту та підвищення кваліфікації* (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, Л. Сігаєва, Т. Сущенко, Т. Шамова); *освіту для сталого розвитку* (В. Боголюбов, О. Пометун, Н. Рідей, Н. Семенюк, О. Шевченко); *особливості новітніх наук: едукології, освітології та освітометрії* (Н. Кузьменко, В. Луговий, В. Огнев'юк, К. Пахотін, О. Проказа, С. Сисоєва, А. Фурман). *Актуальними є дослідження компетентнісного підходу як парадигми сучасної освіти* (І. Бех, Л. Ващенко, О. Матвієнко, О. Овчарук); *компетентнісного підходу в позашкільній, вищій та освіті дорослих* (О. Биковська, В. Бобрицька, Л. Вікторова, І. Волощук, І. Драч, В. Лунячек, О. Малихін, Н. Побірченко, Г. Сазоненко, О. Семенов, Л. Сущенко); *компетентнісного підходу до підготовки педагога в контексті порівняльної педагогіки* (Н. Авшенюк, Н. Бібік, М. Бойченко, В. Гаманюк, М. Голубєва, Т. Григор'єва, Л. Пуховська, І. П'янковська, А. Сбруєва, Ж. Таланова). *Значимим є аналіз поняття «професійна компетентність педагогів»* (Б. Андрієвський, Л. Вовк, О. Дубасенюк, Л. Карпова, В. Лозова, В. Олійник, О. Отич, В. Стрельников, О. Шапран), *характеристика методичної як складової науково-методичної компетентності* (К. Авраменко, І. Акуленко, О. Бігич, А. Воєвода, А. Волощук, В. Галузьяк, Н. Глузман, О. Жигайло, Н. Кузьміна, О. Малихін, О. Матяш, Н. Нікула, Ю. Присяжнюк, В. Рейдало, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Я. Цимбалюк, С. Шевчук); *науково-дослідницької як складової науково-методичної компетентності* (А. Білаш, Г. Білецька, О. Гринюк, Л. Непорожня, О. Цільмак). На особливу увагу заслуговує *використання інноваційних технологій навчання у ЗВО* (Я. Бурлака, В. Волинський, Ю. Дорошенко, С. Караман, О. Красовський, В. Лапінський, В. Паламарчук, М. Пентилюк, І. Підласий, А. Хуторський, О. Шевнюк); *проблеми сучасних педагогічних технологій* (В. Бондар, П. Гусак, Б. Жебровський, М. Корець,

А. Нісімчук, О. Пехота, Л. Пироженко), *використання можливостей дистанційного навчання* (В. Биков, Р. Гуревич, В. Кухаренко, Н. Морзе, Н. Сиротенко, П. Стефаненко), *застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі* (В. Афанасьєв, Ю. Батурін, В. Гузєєв, М. Жалдак). Важливими є дослідження *особливостей і закономірностей сучасних моделей професіограм викладачів* (М. Бойченко, О. Болдирев, Т. Борова, О. Варецька, О. Галіцан, Т. Гарбуза, Н. Дем'яненко, Т. Дороніна, М. Іващенко, М. Казанжи, К. Осадча, Т. Остафійчук, Г. Поберезська, В. Помилуйко, С. Ястремська); *проблеми якості вищої освіти* (В. Байденко, Я. Болюбаш, Л. Ващенко, О. Зінченко, О. Павлова); *створення й упровадження систем якості у вищій освіті* (В. Белов, Л. Віткін, Т. Гордієнко, Н. Рідей, А. Шевцов), *генезу наукових, науково-педагогічних шкіл України* (В. Биков, Ф. Бутинець, О. Гнізділова, С. Гончаренко, М. Гриньова, Є. Хриков).

Актуальність теми дослідження зумовлена суперечностями між: потребою соціуму в компетентних викладачах та недостатньою відповідністю надаваних ЗВО сучасних освітньо-наукових чи практичних послуг; необхідністю підвищення престижу педагогічної професії й мотивації викладачів до професійного розвитку та недосконалістю системи підготовки, відсутністю можливостей кар'єрного зростання; вимогами до освітньо-наукового антикризового менеджменту в умовах кардинальних соціоекономічних змін та існуючою системою управління персоналом закладів освіти; необхідністю викладачів задовольняти власні освітні потреби через запровадження диференціаційованих, індивідуально спрямованих програм у післядипломній педагогічній освіті; панівною уніфікованою професійною освітою, що розрахована на підготовку середньостатистичного викладача, та потребами нових типів закладів освіти у фахівцях, що репрезентують сучасні моделі педагогічної професії.

Суспільна значущість професійної підготовки викладачів у післядипломній педагогічній освіті, недостатня теоретико-методологічна розробленість означеної проблеми, виявлені об'єктивні суперечності зумовили вибір теми дослідження **«Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до теми Зведеного плану НДР сфери освіти, науки та інноватики «Теоретичні та методичні основи формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку» (Державний реєстраційний № 0117U004914).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 06 грудня 2017 року).

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити ефективність системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Здійснити порівняльний теоретичний і методичний аналіз світового й вітчизняного досвіду формування компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти.

2. Схарактеризувати системоутворюючу роль наукових шкіл у створенні й забезпеченні освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку викладачів та формування їхньої науково-методичної компетентності в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти.

3. Визначити структуру, критерії, підходи, показники та рівні сформованості науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

4. Теоретично обґрунтувати методичні засади педагогічного дослідження та розробити концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

5. Розробити систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

6. Дослідити за допомогою структурно-логічного аналізу та систематизації особливості формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

7. Спроекувати структурно-логічну модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті та здійснити верифікацію системи з експертним оцінюванням.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка і розвиток викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Предмет дослідження – система формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Концепція дослідження передбачає, що формування науково-методичної компетентності викладачів (далі НМК) у післядипломній педагогічній освіті ґрунтується на фундаментально-філософському, спеціально-науковому, теоретичному і дослідницькому, проектно-методичному і практично-організаційному концептах, систематизованих та зреалізованих у методологічному й інформаційно-аналітичному модусах.

Методологічний модус науково-методичної діяльності викладача і його професійного розвитку полягає у формуванні й реалізації методології наукового пізнання, навчання фундаментальних, прикладних, спеціальних, професійно-орієнтованих дисциплін, методології оцінювання наукових і навчальних проектів релевантності результатів якості надання освітніх послуг, методичного сервісу, розроблення наукоємних продуктів і технічного регламентування процесу післядипломної підготовки (стандартизація, сертифікація, акредитація, ліцензування, маркування), методології практики наукових шкіл ЗВО та корисного досвіду їх розвитку для вдосконалення освітньо-наукового процесу забезпечення формування НМК викладача (педагога, асистента, старшого викладача, тренера, коуча, тьютора, едвайзера, наставника, фасилітатора). Науково-методична системна діяльність викладача – цілеспрямована функціональна синергетика модернізації освітньо-наукової сфери, її просторового прогнозування і моделювання з метою передбачення, запобігання та розв'язання педагогічної проблеми, результат якої орієнтований на вдосконалення навчально-пізнавального стану різної ускладненості професійної підготовки викладачів упродовж життя та їхньої зайнятості, саморозвитку, самоідентичності, самовдосконалення для набуття якості життя.

Інформаційно-аналітичний модус дослідження ґрунтується на законних і підзаконних актах у сферах освіти і науки, природоохоронній та соціального розвитку держави України, а також на нормативних положеннях автономних ЗВО, настановах і моделях статуту Організації Об'єднаних Націй. Наукове дослідження охоплює методологічні підходи – системний, конструктивний, комплексний, проблемний, ситуативний, інноваційний, нормативний, цільовий, діяльний, морфологічний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний, системно-діяльнісний, інформаційний, сценарний, синергетичний.

Провідною ідеєю дослідження є положення щодо авторського бачення професійної підготовки з формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Науково-методична компетентність викладача виражається у синергізмі:

– *системних якостей*: кругозору, ерудиції, наукового інтелекту, гуманізму, гуманітарності, соціальної справедливості, інтелектуальності, цілеспрямованості, мобільності, динамізму особистості, адаптивності, полікультурності, толерантності, емпативності, емоційного інтелекту, експресивності, розвиненості мови, артистизму, оптимізму тощо;

– *здібностей*: до наукового пізнання, аналітично-мисленнєвої діяльності, системного аналізу, якості складових соціального й освітнього середовища, з наукометрії, системно-педагогічного управління, прогнозування, моделювання та планування тощо;

– *здатностей*: сприймати, систематизувати та транслювати науково обґрунтовану інформацію, досліджувати оточуюче середовище (соціальне, освітнє), вікової трансформації цільового матеріалу для різних категорій підготовки, здатність методичної, виховної, соціальної роботи, художнього й естетичного сприйняття дійсності, морально-етичного ставлення до особистості, здатність біоетики, екологічної етики тощо;

– *готовності*: емоційно-особистісна (позитивне ставлення до педагогічної діяльності, розуміння цінностей і етичних норм, мотивів і потреб, особистісно-мотиваційне ствердження, громадська активність і відповідальність), змістово-

процесуально-технічна (знання з педагогіки, психології, методики, використання новітніх технологій);

– *сформованості*: комплексують та інтегрованого імперативу, усукупнення часткових компетентностей синергетичної науково-методичної компетентності (функціонально-філософської – філософської, релігієзнавчої, світоглядної, цивілізаційної, морально-етичної, художньо-естетичної, самоосвітньої, критичного мислення; загальнонаукової – дослідницько-експериментальної, креативної, інформаційно-цифрової, інноваційної, рефлексивної, андрагогічної, управлінської моніторинго-експертної, прогностично-моделюючої; конкретно-наукової (професійної) – педагогічної, психологічної, математичної, природничої, екологічної, технічної, технологічної, історичної, політичної, суспільної, соціологічної, мовно-комунікативної, інструментально-аналітичної тощо).

Основні положення концепції педагогічного дослідження сформуливали *гіпотезу*, яка полягає в припущенні, що формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті сприяє цілісності освітньо-наукового процесу; виконанню соціального замовлення на якість професійної підготовки викладачів та розвитку, зайнятості впродовж життя; модернізації освітньо-наукових систем та їхньої релевантності.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети було використано такі методи дослідження: *теоретичні*: системно-аксіологічний, структурно-порівняльний, структурно-логічний, теоретичний аналіз педагогіко-психологічної, природничої, соціальної, фундаментально-філософської, управлінської літератури, нормативних документів, матеріали періодичних фахових і науково-метричних видань із теми дослідження; теоретичної систематизації практично-корисного досвіду наукових доробків провідних педагогічних шкіл із проблем професійної підготовки викладачів у ЗВО, контент-аналізу кількісного та якісного вивчення текстової та графічної інформації у формалізованих державних та відомчих документах для інтерпретації та прогнозування; засобів технічних регламентів, науково-методичного забезпечення транснаціонального формування ключових компетентностей у педагогічних, науково-педагогічних працівників;

структурно-логічний аналіз та систематизація – із метою характеристики особливостей професійної підготовки викладачів нової формації; моделювання – із метою розроблення моделі системи формування НМК викладачів; *емпіричні*: тестування, анкетування й опитування учасників освітньо-наукового процесу; спостереження за процесом професійної підготовки викладачів у заданих організаційно-методичних та організаційно-педагогічних умовах; моделювання організаційних систем професійної підготовки; експертного оцінювання ефективності системи; педагогічний експеримент для експериментальної перевірки системи, методики організації професійної підготовки викладачів у ЗВО; багатокритеріального вибору альтернативних варіантів для вдосконалення освітньо-наукового процесу; *статистичні*: обробка результатів педагогічного експерименту, кількісний і якісний аналіз отриманих експериментальних даних; наукової комісії колективного експертного оцінювання для узагальнення висновку аналізованої проблеми, стану чи розвитку об'єкта дослідження; екстраполяції прогностичного оцінювання для футуристичної діагностики можливих педагогічних сценаріїв професійної підготовки та розвитку викладачів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *уперше* сформульовано та науково обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті:

– розроблено та експериментально перевірено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, яка відображає єдність комплексу організаційно-структурних, науково-методичних, системно-логічних, організаційно-методичних, змістовно-методологічних, дослідницьких і практично-стажувальних заходів, що обумовлюють ефективність реалізації потенціалу освітньо-наукової системи ЗВО у процесі формування науково-методичної компетентності викладачів;

– обґрунтовано авторську концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, яка визначає її

мету, головні завдання, концептуальне бачення, правовий базис, термінологічний апарат, методологічні підходи та принципи, її складові й рівні;

– представлено авторське трактування понять «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті» та «синергетика науково-методичної компетентності викладачів»;

– визначено структуру науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, що містить когнітивний (фундаментально-філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий (професійний), методологічно-науково-пізнавальний творчий, системно-управлінський оцінно-експертний рівні) і технологічно-операційний компоненти й утворюється системою функціонально-філософської (філософська, релігієзнавча, світоглядна, цивілізаційна, морально-етична, художньо-естетична, логічна, риторична, евристична пізнавально-інтелектуальна, гуманітарна, космополітична, самоосвітня, критичного мислення), загальнонаукової (дослідницько-експериментальна, методологічна, креативна, інформаційно-цифрова, медіакомпетентність, інноваційна, інклюзивна, рефлексивна, андрагогічна, соціально-економічна, науково-методична, інтелектуально-емоційна, управлінська, моніторингово-діагностична, контрольна-оцінна, експертна, прогностично-моделююча, квалітологічна, наукометрична, футуристична, здоров'язберігаюча, цивільна, сталості, правова), конкретно-наукової (педагогічна, психологічна, математична, природнична, екологічна, історична, політична, суспільна, соціологічна, мовно-комунікативна, дискурсивна, інструментально-аналітична, технічна, технологічна), пізнавально-креативної футуристичної, науково-технічної, проектно-конструкторської, прогностично-моделюючої, моніторингово-аудиторської, системно-управлінської, експертно-оцінної колективної та індивідуальної науково-методичної компетентності;

– створено діагностичну метрику оцінювання рівнів сформованості науково-методичної компетентності викладачів, яка містить: комплекс методик, критерії (пропедевтичний, еkleктичний, ергономічний, аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, творчо-конативний), показники (оцінювання системних якостей,

здібностей, здатностей, готовності, компетентності) та рівні (середній, достатній, високий, творчий);

– *уточнено* сутність понять «науково-методична компетентність викладачів», «професійна педагогічна компетентність викладачів», «інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти», «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті»;

– *удосконалено* методичні засади визначення та діагностики мотивації викладачів до формування науково-методичної компетентності; установлення динаміки рівнів її сформованості у майбутніх і зайнятих викладачів; організації експертних систем оцінювання ефективності розробленої, обґрунтованої і верифікованої педагогічної системи; організації функціонального управління системою формування науково-методичної компетентності у післядипломній підготовці викладачів ЗВО для забезпечення професійного розвитку у сфері педагогічної світи; адаптації математичного апарату оцінювання ефективності організації освітнього процесу в елементах підсистем педагогічно-спроектованих моделей;

– *досліджено* за допомогою структурно-логічного аналізу та систематизації особливості формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті (тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів), концептуалізовано функції, принципи і технології їхньої підготовки зі сформованою науково-методичною компетентністю синергізму становлення і розвитку;

– *визначено* системоутворюючу роль наукових шкіл у створенні й забезпеченні освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку викладачів та формування їхньої науково-методичної компетентності в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти;

– *подальшого розвитку* набули наукові положення щодо відбору, структурування модернізації та наскрізності неперервної освіти дорослих і методологічного забезпечення синергетики формування науково-методичної

компетентності викладачів ЗВО для сприяння професійному розвитку у сфері післядипломної педагогічної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані, репрезентовані, доведені результати сприяють реалізації освітніх і наукових програм професійної підготовки викладачів за цільовим призначенням, перспективному наповненню педагогічної методології та створюють методологічний модус для побудови сучасних моделей професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Здійснене дослідження поглиблює традиційне бачення наукових доробків щодо проблем процесів модернізації професійної підготовки викладача в умовах транскордонної інтеграції соціокультурних освітніх форм. Положення та висновки дисертаційної роботи можуть бути використані в наукових дослідженнях, при викладанні курсів методології навчання спеціальних педагогічних дисциплін, методології і організації дослідження, сучасні моделі педагогічної професії у післядипломній підготовці, методика формування НМК у викладачів спеціальних педагогічних дисциплін, педагогічна практика викладача, культура наукової мови викладача-дослідника, менеджмент науково-технічної діяльності в галузі освіти, історія педагогіки, у розробці програм із підготовки педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, формування академічної культури у ЗВО у системі освіти дорослих, під час організації освітньо-наукового процесу та моніторингу якості підготовки цільових груп здобувачів освіти.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (акт від 03 липня 2019 року № 24), Національного авіаційного університету (акт від 11 березня 2019 року), Вінницька академія неперервної освіти (довідка від 11 березня 2019 року № 241), КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка від 19 червня 2019 року № 01-296), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка від 22 серпня 2019 року № 01-23/169), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка від 30 серпня 2019 року № 01-15/804),

Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (довідка від 30.08.2019 року № 754).

Особистий внесок здобувача. У колективних монографіях здобувачем підготовлено: [2] – розділ «Формування художньо-естетичної компетентності викладачів за творчим доробком Ліни Костенко», [3] – сформульовано наукову ідею та узагальнено результати, [4] – розроблено методику формування мовно-комунікативної компетентності, [5] – проаналізовано підходи до визначення компетентності викладачів у системі освіти країн Європейського Союзу, [6] – розроблено методику формування іншомовної комунікативної компетентності, [7] – розділ «Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя». У підручнику [12] здобувачеві належить розроблення методики формування професійної мовно-комунікативної компетентності інженерів, у навчальних посібниках: [13] – розроблення методики формування професійної мовно-комунікативної компетентності фахівців із агроінженерії, [14] – розроблення методики формування україномовної комунікативної компетентності, [16] – розроблення методики творчого застосування комунікативної компетентності фахівців, [16] – розроблення методики формування професійної мовно-комунікативної компетентності фахівців із комп'ютерної інженерії. У методичних рекомендаціях [73] – розділ «Науково-методичні рекомендації щодо використання доробку наукових шкіл провідних університетів України».

Апробація одержаних результатів дослідження. Основні теоретичні, методичні, методологічні положення та результати дослідження оприлюднено на науково-практичних масових заходах різного рівня, а саме: конференціях, форумах, з'їздах, конвентах: *міжнародних*: «Edukacja – Technika – Informatyka», «Ключові питання освіти та науки: перспективи розвитку для України та Польщі» (Жешув, Стальова Воля, Польща, 2016, 2017, 2018), «Trendy ve vzdělávání» (Олмоуц, Чехія, 2016), «Інформація та культура в забезпеченні сталого розвитку людства» (Маріуполь, 2016), «Сучасна післядипломна освіта», «Управлінські науки в сучасному світі», «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і

педагогіки», «Робота з науково обдарованою молоддю: проблеми та перспективи», «Пріоритетні напрями наукових досліджень», «Сучасна педагогіка та психологія», «NEW TOP SCIENCE», «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді», «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців», «Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку» (Київ, 2016, 2017, 2018, 2019); «Стратегія економічного розвитку України», «Відкриті еволюціонуючі системи», «Молодь в умовах нової соціальної перспективи», «Економічна модель сучасності» (Ніжин, 2016, 2017), VI з'їзд екологів (Вінниця, 2017), «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки», «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень», «Наука, технології, інновації» (Одеса, 2017, 2018), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.», «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2017, 2018), «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагога» (Чернігів, 2018), «Модернізація освітньої системи» (Каунас, Литва, 2018), «Actual scientific research» (Рим, Італія, 2018), «Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі» (Бая-Маре, Румунія, 2018), «Current directions of scientific research» (Нюрнберг, Німеччина, 2018), «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (Каунас, Литва, 2019), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання» (Тернопіль, 2019), «Education, Law, Business research» (Мадрид, Іспанія, 2019), «Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін» (Суми, 2019), «Вплив наукових досягнень в освітньому просторі на розвиток сучасного суспільства» (Вільнюс, Литва, 2019), «Проблеми та досягнення сучасної науки» (Корк, Ірландія, 2019) та *всеукраїнських*: «Модернізація змісту освіти і науки в Україні: неформальна освіта для дорослих», «Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації» (Київ, 2016, 2018, 2019), «Проблеми та методи підготовки висококваліфікованих фахівців: виклики часу», «Професійне становлення фахівця: традиції та нові підходи». «Студентська наука –

2018: сьогодення та майбутнє», «Роль освіти, науки та виробництва у формуванні професіоналізму фахівця» (Ніжин, 2016, 2017, 2018).

Кандидатська дисертація на тему «Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні наукові положення дисертаційного дослідження опубліковано в 73 наукових працях, серед яких: 1 одноосібна монографія, 6 статей у колективних монографіях, 2 підручники з грифом МОН України (у тому числі – 1 у співавторстві), 7 навчальних і навчально-методичних посібників (3 одноосібних), 29 статей у наукових фахових виданнях України, у тому числі 16 статей у виданнях, що внесені до міжнародних наукометричних баз даних, серед них 8 статей – у зарубіжних виданнях, із них 4 – у виданнях, що входять до баз даних Web of Science Core Collection, 28 статей у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, 5 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, 16 додатків, 23 таблиці, 15 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 574 сторінки, основний зміст дисертації викладено на 377 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

1.1. Правовий аналіз нормативного регулювання післядипломної педагогічної освіти в Україні та світі

Важливе значення в забезпеченні дієвості системи освіти відіграє *післядипломна – неперервна освіта*, яка надає можливості для навчання і працевлаштування протягом життя, а дипломованим випускникам шанс здобути другу, паралельну, перехресну освіту (з удосконаленими кваліфікаціями і компетентностями) або підвищити кваліфікацію (здобувши дотичні, перехресні компетентності).

Імплементация національної системи ППО до європейських зразків ускладнюється сучасними воєнними й соціально-економічними обставинами, недостатнім ступенем розвитку компетентності управлінців та педагогів, викладачів для модернізації й оновлення змісту післядипломної освіти.

Безперечно, існує чітка взаємозалежність процесу післядипломної підготовки викладачів і ефективності кадрової політики та відповідно рівня розвитку освіти й науки, економіки й суспільства в країні. Сучасні українські реалії складні й не сповна передбачувані, а тому ПП і НПП доводиться часто самотужки боротися із фаховими проблемами (і не завжди вони є переможцями!) та в міру можливостей забезпечувати власне фахове зростання. Тож оновлення системи ППО розглядається нами як важлива умова успішного реформування національної системи освіти через осмислення й імплементацию світового досвіду.

Чинна нормативно-правова документація, що стосується неперервної освіти, послуговується категоріальним апаратом «*освіта дорослих*», «*післядипломна освіта*».

Так, Закон України «Про освіту» визначає *освіту дорослих* як складову освіти впродовж життя, що «спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на неперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки». До її складників віднесено післядипломну освіту, «професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою» [2].

Термін «*післядипломна освіта*» має певну специфіку у своєму тлумаченні. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) відзначено, що *післядипломна освіта* (післядипломна підготовка, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) покликана забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи [3].

У Енциклопедії освіти трактується поняття «*післядипломна педагогічна освіта*» як галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва. Переважаюча парадигма такого тлумачення поняття «*післядипломна освіта*» панувала до запровадження компетентнісного підходу в освіті у світі й Україні [4].

Закон України «Про вищу освіту» тлумачить *післядипломну освіту* як 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. Післядипломна освіта включає здобуття другої (наступної)

вищої освіти – здобуття ступеня бакалавра (магістра) за іншою спеціальністю на основі здобутої вищої освіти не нижче ступеня бакалавра та практичного досвід [5].

Закон України «Про освіту» репрезентує використання компетентнісного підходу до визначення цього поняття: «*Післядипломна освіта* передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих *компетентностей* на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

Післядипломна освіта включає:

- *спеціалізацію* – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов’язки, що мають особливості в межах спеціальності;
- *перепідготовку* – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);
- *підвищення кваліфікації* – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;
- *стажування* – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов’язків у певній професійній діяльності або галузі знань [2].

Оновлення суті поняття полягає у вичленуванні з нього аспірантури, докторантури як видів підготовки здобувачів вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) та науковому рівнях вищої освіти з метою здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії та доктора наук відповідно. Натомість уведено сучасні види післядипломної освіти: спеціалізацію та стажування.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) визначає стратегію нинішнього розвитку освіти в Україні та плани на XXI століття через формування й забезпечення функціонування системи неперервного навчання, реалізацію синергетичних потенціалів особистості до самоусвідомлення, самовдосконалення й саморозвитку, її розумового й етико-естетичного наповнення.

Серед основних шляхів реформування програма визначає *підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня* [3].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року серед пріоритетів називає сприяння індивідуальному розвитку особистості відповідно до її здібностей, здатностей, вимог, бажань під час реалізації нею ідеї неперервного навчання впродовж життя [6, с. 3], *удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації ПП, НПП та керівних кадрів системи освіти, їхньої управлінської культури, а також забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного забезпечення навчально-виховного і науково-дослідницького процесів.*

У післядипломній освіті завдання спрямовані на:

- удосконалення нормативно-правового забезпечення системи ППО; розроблення стандартів ППО, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, ПК та стажування ПП, НПП і очільників закладів освіти;
- упровадження інноваційних технологій педагогічного супроводу та ПК ПП, НПП і управлінців системи освіти з урахуванням сучасних тенденцій реформування й модернізації вітчизняної системи освіти;
- сприяння застосуванню випереджувального навчання в ПК ПП, НПП і освітніх управлінців згідно з вимогами суспільства та розвитку держави.

У зв'язку зі сповільненими процесами модернізації, намаганнями й потугами «доганяти» інші галузі науки та задовільняти потреби підприємств-замовників кадрів (фахівців, випускників вишів) особливої ваги набуває «випереджувальний характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку» [6, с. 15].

Технічне регулювання ППО в Україні здійснюється через упровадження гармонізованих державних і міждержавних стандартів (Додаток А).

Стандартизація є одним з атрибутів державності, нормативним засобом управління та формою дії економічних законів розвитку суспільства. На світовому ринку праці в умовах жорсткої конкуренції обов'язковим стало впровадження в практику вітчизняної економіки міжнародних та європейських стандартів. Підприємства потребують висококваліфікованих фахівців, підготовка яких здійснюється ПП і НПП вітчизняних ЗВО.

Серед найважливіших для забезпечення впевненості в тому, що компетентність викладачів ґрунтується на належних освіті, професійній підготовленості чи досвіді, діють основоположні стандарти, метою яких є допомога користувачеві зрозуміти основоположні поняття, принципи та терміни стосовно управління якістю з тим, щоб бути спроможним результативно та ефективно запровадити системи управління якістю (СУЯ), системи менеджменту якості (СМЯ), що є стратегічним рішенням будь-якої організації для поліпшення її функціонування та забезпечення подальшого розвитку.

Розроблення та запровадження у ЗВО, ЗППО сертифікованих СУЯ, СМЯ – один із найпоширеніших у світі способів підтвердження високого рівня якості освіти, що відкриває можливості в освітньому процесі та міжнародній співпраці з освітніми чи науковими установами інших країн.

Так, ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги [8] містить вказівки щодо системи управління якістю в організаціях, коли вони повинні продемонструвати здатність задовольняти вимоги замовника та законодавчі й регламентувальні вимоги; вдовільняти потреби клієнта, виконувати його бажання шляхом результативного використання системи через застосування законодавчих і регламентувальних вимог.

Актуальність даного документа у сфері освіти засвідчують і принципи управління якістю: орієнтація на замовника; лідерство; задіяність персоналу; процесний підхід; поліпшення; прийняття рішень на підставі фактичних даних; керування взаєностосунками та взаємовідносинами.

Відповідно до вимог даного стандарту [8] задокументована методика, що використовується в СМЯ, СУЯ, має містити такі структурні елементи: 1. Сфера застосування. 2. Нормативні посилання. 3. Терміни і визначення понять. 4. Середовище організації. 5. Лідерство. 6. Планування. 7. Підтримання системи управління. 8. Виробництво. 9. Оцінювання дієвості. 10. Поліпшування.

Вимоги до оформлювання документів, у тому числі й у сфері освіти, містить Державна уніфікована система організаційно-розпорядчої документації, а також Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять.

Для належного оформлення звітів про роботи (дослідження, розроблення) або окремі етапи робіт, що виконуються у сфері науки і техніки використовується ДСТУ 3008-95 Документація. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення [9]. Стандарт містить правила побудови й укладання звітів для належного інформування про виконання науково-дослідних, дослідно-конструкторських і дослідно-технологічних робіт.

Стандарт може бути застосований також до таких документів, як дисертації, монографії, річні звіти, підручники, посібники тощо.

Глобальна інформатизація суспільства та постійне оновлення знань вимагає від викладачів технічного регулювання правильного вживання термінів, обов'язкових для використання в усіх видах документації, науково-технічній, навчальній і довідковій літературі та в комп'ютерних інформаційних системах.

У стандартах як довідкові подано німецькі, англійські, французькі, російські відповідники стандартизованих термінів, а також визначення російською мовою, запозичені з відповідних міжнародних і державних стандартів.

У разі потреби наведені в стандартах визначення можна змінювати, вводячи до них похідні ознаки, розвиваючи значення використаних у них термінів, наводячи об'єкти, які входять у сферу та зміст понять. Зокрема, розроблено низку стандартів для галузі «Інформаційні технології».

У системі ППО важливими є знання й дотримання стандартів у сфері інформації, бібліотечної та видавничої справи. Вони призначені авторам творів, якими є і ПП і НПП, науковці тощо, видавцям, фахівцям редакцій засобів масової інформації, інформаційних центрів тощо. Ці ДСТУ унормовують види бібліографічних посилань, містять вимоги до їхнього складання й розташування в документах.

Чимало ПП, НПП і науковців залучені до розроблення стандартів, укладання термінологічних словників за галузями знань, тож необхідним є використання стандартів із термінології та термінознавства.

Як активна частина соціуму, ПП, НПП і науковці беруть участь, а нерідко й ініціюють у межах виконання наукових досліджень проведення соціологічних опитувань. Доречним для їхнього здійснення буде використання ДСТУ ISO 20252:2008 Ринок, опитування громадської думки та соціальні дослідження. Словник термінів і вимоги щодо обслуговування.

Як зазначалося раніше, наукова та науково-технічна діяльність у ЗВО є важливою частиною освітньої діяльності. Її результатом є власна наукова й науково-технічна продукція; нові наукові знання як об'єкти права інтелектуальної власності; авторство у виконанні фундаментальних наукових праць тощо.

Із метою належного здійснення й оформлення науково-дослідної діяльності ПП, НПП і науковцям необхідні знання Єдиної системи технологічної документації – сукупності світових стандартів і рекомендацій, що містять спільні вимоги щодо вироблення, комплектації, укладання та використання технологічної документації.

Аналіз нормативно-правового та технічного регулювання сучасного стану розвитку ППО дає підстави стверджувати про якісну перебудову функціонування її як системи на законодавчому, технічному, адміністративному, економічному, соціальному рівнях із дотриманням європейських вимог у зв'язку з долученням України до європейського простору вищої освіти та світового.

Завдяки ухвалі Генеральною конференцією ЮНЕСКО резолюцій програм «Освіта для всіх протягом усього життя» та «Реформа освіти в перспективі освіти

протягом життя» (1997) післядипломна педагогічна освіта нині визначена пріоритетною, оскільки пов'язана з розвитком суспільства, становленням та розвитком напрямів науки [4]: управління інноваціями в ППС; адаптивне управління соціально-педагогічними системами; запровадження дистанційного навчання в ППО; застосування антикризового менеджменту в керівництві ЗО; модернізація підготовки управлінських кадрів освіти.

ППО в умовах істотних суспільних, економічних змін і безупинного розвитку науки набуває особливого значення для можливості задоволення індивідуальних потреб людини в постійному оновленні знань, забезпечення розвитку ЗО, галузей, держав, регіонів і навіть транскордонного виміру.

Нині необхідно індивідуалізувати підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування ПП і НПП з різноманітними: практикою, досвідом викладацької – педагогічної, науково-методичної, методологічної, науково-дослідної, навчально-науково-інноваційної, інформаційно-аналітичної, сучасних інформаційних технологій навчання, наукової діагностики, експертизи та міжнародної – діяльності та її методичного забезпечення з визначенням релевантності.

Дані положення в системі ППО зrealізовано лише частково через відсутність Закону України «Про післядипломну педагогічну освіту», недостатнє державне забезпечення та фінансову підтримку асоціацій роботодавців, неналежний професіоналізм науково-педагогічних працівників ЗППО, відсутність постійного моніторингу якості розвитку неперервної педагогічної освіти.

1.2. Структурно-логічний аналіз професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Аналіз чинної нормативно-правової документації щодо професійного розвитку викладачів. Вимоги до освітнього процесу та професійного розвитку ПП і НПП, у

тому числі й у системі ППО, містять чинні нормативно-правові документи, а також нормативні документи Міністерства освіти і науки України (Додаток Б).

Здійснимо спробу аналізу вищезначених документів послідовно за роками. Відтак розпочнемо з найвіддаленішого в часі – *Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)* (1993) [3]. Даний документ визначає основні шляхи реформування освіти, серед яких: створення в суспільстві атмосфери загальнодержавного, усенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального й духовного потенціалу нації, спрямування діяльності вітчизняної спільноти на розвиток освіти, упровадження досягнень сучасної науки в навчальний процес, задіяння до нього всіх громадських інституцій. На нашу думку, у даному документі переважають пафосність, профанація і відсутність чіткості, плану практичної реалізації положень, що призвело радше до декларування бажань, однак досвід минулого пострадянської української освіти засвідчує абсолютну відірваність цього документа від тодішніх реалій.

У контексті нашого дослідження важливим є визначений *Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»)* [3] такий шлях реформування освіти, як *підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного й загальнокультурного рівня*, актуальність якого беззаперечна й нині. Щодо післядипломної освіти, то, за переконаннями розробників, у неї входять: післядипломна підготовка, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів, і покликана вона сприяти поглибленню фахових знань, умінь за спеціальністю, отримання нової кваліфікації, наукового ступеня або здобуття нового фаху на базі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи, що суперечить іншим нормативно-правовим документам, зокрема стосовно аспірантури й докторантури. Серед напрямів реформування ПО актуальний у нинішніх воєнно-політичних реаліях України – оновлення змісту ПО щодо її наповнення національно-патріотичним змістом та забезпечення в умовах подальшого розвитку держави, здобутків науково-технічного поступу.

Далі перейдемо до *Національної доктрини розвитку освіти (2002)* [7], яка в розділі II. «Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти» обов'язком держави визначає створення умов для ефективної професійної діяльності ПП і НПП відповідно до їх ролі в суспільстві. А також акцентується увага на забезпеченні якості освіти, на що спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові й наукові ресурси громадськості і держави. Здавалося б, значні посили, однак це залишилося декларуванням. А вищезначені завдання навіть нині, через десятки років, залишаються невирішеними.

Типове положення про атестацію педагогічних працівників (2010) [8] визначає обов'язковою атестацію ПП навчальних закладів, при цьому чітко зазначає, що умовою чергової атестації ПП є проходження не рідше одного разу на п'ять років ПК на основі власного вибору форм навчання, програм і закладів освіти. Однак, зазвичай ПК відбувається коштом самих ПП, безоплатна основа лишається фікцією. Для успішної атестації ПП повинен бути визнаним таким, що відповідає займаній посаді, тобто: мати освіту, що відповідає вимогам, визначеним нормативно-правовими актами в галузі освіти; виконувати посадові обов'язки в повному обсязі; пройти ПК. За умови, якщо вчителі та викладачі мають педагогічне навантаження з кількох предметів (дисциплін), то неодмінним є підвищення кваліфікації з предметів (дисциплін) інваріантної складової змісту загальної середньої освіти (що в рази підвищує вимоги до ПК та ставить педагога у важке матеріальне становище).

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [6] для здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти вважає за необхідне забезпечення в ПО: удосконалення нормативно-правового забезпечення системи ППО; розроблення стандартів ППО, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, ПК та стажування ПП, НПП і очільників закладів освіти; використання новітніх технологій ПК ПП, НПП і відповідно до вимог сьогодення; упровадження випереджувального характеру ПК ПП, НПП з метою забезпечення реформування вітчизняної системи освіти та запитів суспільства на професійно компетентних викладачів.

А також для вдосконалення структури системи освіти здійснити реформування системи ПО відповідно до запитів економіки, потреб ПП і НПП; закріплення за обласними інститутами ППО статусу закладу вищої освіти III – IV рівнів акредитації.

Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013) [11] метою навчання працівників вважає поліпшення професійної підготовки через удосконалення і збільшення фахових знань, умінь, навичок і компетенцій, розширення кола виконуваних особою побічних настанов та обов'язків. Єдино представлена формальна ПО здійснюється у визначених державою ЗВО (автор), відповідних наукових, освітньо-наукових установах та організаціях як в Україні, так і за її межами із вибором довгострокового (не менше 108 академічних годин: 72 години аудиторних і 36 годин самостійної навчальної роботи або в іншому співвідношенні в межах від однієї третини до двох третин загального обсягу академічних годин) чи короткострокового (менше 108 академічних годин із розподілом загального обсягу годин на аудиторні і самостійну навчальну роботу у вищевказаних співвідношеннях) видів ПК.

Репрезентовано загальний колективний підхід до ПК викладачів без урахування індивідуалізації змісту навчання залежно від рівня знань, умінь, компетентностей здобувачів освіти, без запровадження програм для диференціації й відбору педагогів у групи за особистісними потребами, створення гнучкої й індивідуально спрямованої системи ПО викладачів, інноваційної системи для оцінювання їхніх здобутків тощо.

Далі в нашому дослідженні ми зупинимося детальніше на реалізації поставлених завдань у сучасних освітніх реаліях.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) [5] (Стаття 60. Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників) фактично залишає без змін попередню систему ПО, роблячи радше косметичні зміни, додавши ще одну форму ПК – стажування за кордоном – та лишивши норму про ПК та стажування ПП і НПП не рідше одного разу на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати (за рахунок закладу!). Результати ПК та

проходження стажування враховуються: під час проведення атестації ПП; під час обрання на посаду за конкурсом чи укладення трудового договору з НПП.

Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) (2016) [12] вимагає від НПП професійного розвитку через освоєння освітньо-наукової програми аспірантури (ад'юнктури) ЗВО (наукової установи), що включає чотири складових відповідно до Національної рамки кваліфікацій: здобуття глибинних знань із спеціальності; оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями; набуття універсальних навичок дослідника; здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній та письмовій формі. Як бачимо, вимоги адаптовані до освітніх систем країн Європейського Союзу.

З огляду на вищезначене, *післядипломну педагогічну освіту*, дефініцію авторського тлумачення, формулюємо як *неперервний процес професійного розвитку та зайнятості викладача впродовж життя, що відбувається шляхом інтеграції формальної (підготовки професійної та курсової, перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування, спеціалізації, академічної мобільності), неформальної (портативних освітніх, дослідницьких соціально орієнтованих програм підвищення, оновлення, набуття професійних інноваційних, дотичних, перехресних, матричних компетентностей) та інформальної (морально-етичної, культурно-естетичної, креативно-конативної, інтелектуальної) освіти, що засвідчує формування й реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, успіх зайнятості та якості життя; як систему організації та самоорганізації професійного вдосконалення викладача, цілісну полісистемну єдність структурно-організаційних підсистем і функціональних компонентів цільової підготовки різноманітності категорій здобувачів освіти, які зінтегровані в синхронізований комплекс професійної багаторівневої академічної освіти, наукового пізнання та інноватики учителів, викладачів (педагогічних і науково-педагогічних працівників) у компонентах системооб'єднаних змістом сучасних*

наукових та інноваційних знань, методології навчання спеціальних дисциплін, наукового дослідництва, системного управління, практичного досвіду реалізації, архітектонічно збудована в різних формах організації та функціонування за професійним призначенням на рівнях управлінської ієрархії ефективного освітньо-науково-інноваційного потенціалу професійного реноме закладу вищої освіти.

Що ж до Закону України «Про освіту» (2017) [2], то особливою новацією є визнання на державному рівні поряд із формальною неформальної та інформальної освіти, створення рівних умов для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, які надають відповідні освітні послуги, та заохочення до здобуття освіти, ПК, стажування за допомогою всіх її видів. Важливою є однакова статусність усіх видів освіти, оскільки результати здобутого навчання визнаються в системі формальної освіти [2]. Унесено зміни й до основних форм здобуття освіти, а саме: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна. Акцент варто зробити й на нововведенні, що стосується наукової роботи педагогів, тобто дотриманні академічної доброчесності здобувачами освіти та відповідно її порушенні. Однак, у контексті нашого дослідження варто відзначити, що чи не вперше цілий розділ нормативно-правового документа (VII) присвячений питанням освіти, *професійного розвитку* та оплати праці ПП і НПП. Особливо важливим, на нашу думку, є надання ПП і НПП права ПК у закладах освіти, що мають ліцензію на ПК або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою, тобто не обов'язково в чітко визначених видах закладів, як це було вказано в попередньо аналізованих документах. До того ж результати підвищення кваліфікації в таких ЗО не потребують окремого визнання і підтвердження. І для повної реалізації права на вибір виду, форми та суб'єкта ПК ПП і НПП надано право ПК в інших суб'єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб. А ось результати підвищення кваліфікації ПП і НПП у таких суб'єктів визнаються окремим рішенням педагогічної (вченої) ради, таким чином зреалізовується принцип автономності ЗВО.

Оприлюднюється питання забезпечення фінансування ПК ПП і НПП: кошти можуть виділятися засновником закладу освіти, закладом освіти, у якому він працює, ПП чи НПП, а також іншими фізичними та юридичними особами.

Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018) [13] створена з метою оновлення парадигми та формування сучасних компетентностей ПП для запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Метою ПК ПП (у даному документі – початкової школи) є забезпечення *індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення слухачів* за умов запровадження компетентнісного, особистісно-діяльнісного підходів для подальшого впровадження педагогіки партнерства, автономії школи і вчителя, готовності до інновацій, нових стандартів і результатів навчання.

Профілі базових компетентностей ПП містять такі види компетентностей: професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову. ПК вчителів складається з обов'язкової (60 годин очних сесій: тренінгові заняття, інтерактивні лекції, майстер-класи, дискусії, конференції, 60 годин дистанційних занять (розроблений «Освіторією», EdEra та МОН курс) та вибіркової частини (30 годин обраних відповідно до індивідуальних потреб педагога модулів). Таким чином, загалом виходить 150 академічних годин навчання.

Остаточні підвалини визначені нами в аналізі *Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [1]*, яка містить загальний опис і оцінку сучасного стану педагогічної освіти в Україні, особливості педагогічної професії, проблеми та шляхи і способи їх розв'язання. У даному контексті зупинимося на визначенні перспективних шляхів *неперервного професійного розвитку* та ПК ПП, спрямованих на реалізацію ПП себе як особистості. До них віднесено професійно значущі якості, зокрема мобільність, особисту відповідальність за власний неперервний професійний розвиток,

налаштованість на сприйняття нового, здатність до творчого саморозвитку, прагнення до самовдосконалення й самоосвіту.

Підтверджено рівний статус формальної, неформальної та інформальної освіти у неперервному професійному розвитку та ПК ПП, результати яких мають накопичуватися в електронному портфоліо (опис у довільній формі освітніх і фахових досягнень педагога, який містить інформацію про навчання, професійне вдосконалення, участь у семінарах, круглих столах, майстер-класах, конференціях, конкурсах, проектах, а також результати виконання ним наукової, науково-дослідної (публікації), навчально- і науково-методичної роботи (підручники, посібники, методичні розробки тощо).

Поряд із традиційним видом ПК у ЗО, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованими освітніми програмами, визначено інші види ПК педагогічних працівників: стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (у тому числі, за кордоном). Перелік організаторів заходів неформальної освіти, сертифікати яких прирівнюються до документів ліцензованих закладів освіти, затверджується МОН України.

Окремо означено статусність інформальної освіти, яка рекомендована для сертифікованих ПП, у тому числі, наставників та ПП, які мають науковий ступінь та/або вчене звання. Прописано процедуру визнання результатів самоосвіти, здобутих із використанням можливостей інформальної освіти, шляхом попереднього складання програми з описом запланованих або вдосконалених компетентностей, затвердження вченою або педагогічною радою, ухвали рішення спеціально створеної комісії про їхнє зарахування.

Насамкінець зазначимо, що нині, за оприлюдненими в Доповідній записці «Про реформування закладів системи післядипломної педагогічної освіти» даними, «в Україні функціонують 23 заклади ППО обласного підпорядкування, а також

Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦППО) Університету менеджменту освіти НАПН України. Останній забезпечує ПК керівних, НПП і ПП освітніх закладів та органів управління освітою. Ще майже 20 профільних педагогічних закладів вищої освіти паралельно здійснюють ПК вчителів за різними програмами» [14]. Таким чином, можна стверджувати, що вже нині ПП і НПП мають можливість реалізувати право на вибір виду, форми та суб'єкта ПК, хоча зазвичай власним коштом (огляд пропозицій ЗВО та ЗППО дає підстави стверджувати про пропонування ними платних послуг із ПК).

Здійснений аналіз засвідчує поступову імплементацію національної ППО до європейських аналогів через оновлення чинних нормативно-правових документів щодо вимог до освітнього процесу, що у свою чергу вимагає від ПП і НПП безупинного професійного розвитку як складової неперервної освіти.

Основні тенденції і напрями професійного і особистісного розвитку викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Із метою уточнення змісту терміна *«професійний і особистісний розвиток викладачів»* проаналізуємо чинні нормативні документи МОН України. Так, у Законі України «Про вищу освіту», зокрема в ст. 57. Права науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників, одним із найважливіших виділено право *підвищувати свій професійний рівень*. Однак, ст. 58 *Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників* також містить обов'язок *підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію* (для НПП) [5], визначивши таким чином значимість підвищення їхнього професійного розвитку у фаховій діяльності. А Закон України «Про освіту» дає таке визначення: *«...професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності»* [2].

Стосовно *особистісного розвитку* звернемося до поняття *«індивідуальна освітня траєкторія»*, оскільки, на нашу думку, дані терміни взаємопов'язані, та означимо його

як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [2]. Це передбачає врахування індивідуальних якостей педагога (спрямованість особистості, її ціннісні орієнтири, життєві плани, сформовані настанови, домінуючі мотиви діяльності й поведінки), а також індивідуальних особливостей особистості (характер, темперамент, соціальний тип), знання яких використовуються для побудови сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання в післядипломній освіті та створення індивідуальних траєкторій розвитку.

Вимоги до впровадження компетентнісного підходу в педагогічній освіті та набору компетентностей ПП подано і в *Концепції розвитку педагогічної освіти*, що стосується модернізації освітніх програм: «упровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів...» [1].

Компетентнісний підхід, як засвідчує аналіз педагогічної літератури з теми дослідження, означає переорієнтацію освіти в діяльнісному вимірі із процесу на результат, розгляд цього результату з точки зору вимог суспільства, задоволення потреб роботодавців у підготовці затребуваних на сучасному ринку праці фахівців, здатність відповідати запитам щодо додаткових когнітивних і соціально-емоційних навичок, креативності й роботі в команді [14]; базується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, вимагає від учасників освітнього процесу модифікувати мету і напрям змісту вищої освіти: від процесу звичайної ретрансляції знань до формування цілісної компетентної особистості; сприяє формуванню в майбутніх учителів ряду взаємопов'язаних ключових компетентностей [16]; «передбачає застосування принципово нової методології до організації змістової

та процесуальної сторін вищої освіти, створення нової моделі освіти, яка регулює саморозвиток студентів, викладачів, усієї системи вищої освіти» [18]; забезпечує формування й розвиток в учнів і студентів здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних життєвих ситуаціях [19].

У реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової підготовки спеціалістів *компетентнісний підхід* дає змогу через гнучкість форм і методів підвищити конкурентоспроможність, мобільність та можливості працевлаштування випускників ЗВО; використовувати міждисциплінарно-інтегроване навчання для отримання цілісного уявлення та компетентнісного результату освітньої діяльності; забезпечити адаптаційну спрямованість системи освіти шляхом узгодження мети й завдання освіти майбутніх фахівців із власною моделлю пошуку себе за умов ринкової конкуренції, конкурсів, тендерів, потреби в постійному накопиченні нових знань, умінь, навичок, компетенцій для вирішення виробничих завдань через перепідготовку та самопідготовку, їх спроможності виконувати збільшений діапазон функцій і завдань; спрямовувати людську діяльність на безкінечне розмаїття фахових і повсякденних обставин життя [20].

Особистісно орієнтований підхід тлумачиться як систематичне ставлення викладача до здобувача освіти як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і виховної взаємодії [21, с. 234–235]; теоретико-методологічна програма суб'єкт-суб'єктної взаємодії із формування особистості вчителя, фундаментальна складова системи педагогічної освіти, конструювання якої передбачає проблемний, комплексний вплив на особистість з урахуванням індивідуальних, вікових та особистісних особливостей суб'єктів освіти і базується на принципах природовідповідності, гуманності, розвитку, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації [22, с. 17–18]; взаємини педагогів і студентів, у ході яких актуалізується самоцінність кожного з них, готовність сприймати кожную людину як свідому й цікаву, визнавати за нею право бути несхожою на інших [23].

Розглянемо функціонування й розвиток системи ППО задля професійного і особистісного розвитку викладачів через її характеристики та складові, а саме: принципи, функції, форми й види, рівні й організаційно-педагогічні умови.

Основні *принципи* функціонування і розвитку системи ППО, визначила Н. Протасова, зокрема: *загальнометодологічні* (принципи загальноекономічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності тощо) та *андрагогічні* (принципи індивідуального розвою та розвитку особистих освітніх потреб, рівневі – кваліфікаційний, життєво- і перспективно-посадовий, вікового підходу, забезпечення умов та самостійності вибору, проблемно-ситуативної організації освіти, стимулювання самоосвіти, спільної діяльності в освітньому процесі, розвитку творчого потенціалу й морально-вольової сфери особистості, актуалізації результатів навчання тощо). Загальнометодологічні принципи відповідають за стабільне функціонування ПО, андрагогічні – за її розвиток [28].

Функції підвищення кваліфікації ПП, НП і НПП аналізувала науковець Н. Внукова, яка виділила такі основні з них: «*Діагностична* – визначення нахилів та здібностей слухачів, виявлення їхніх рівня підготовленості та індивідуально-психологічних особливостей; *компенсаторна* – ліквідація прогалин в освіті, пов'язаних із недоотриманням психолого-педагогічних знань у процесі професійної освіти, за старіння раніше набутих знань, із необхідністю більш глибокого оволодіння предметно-професійними й педагогічними знаннями і вміннями; *адаптаційна* – розвиток інформаційної культури, навчання самоосвіти, основам педагогічного менеджменту і вмінням проектування універсальних педагогічних технологій і систем – із метою орієнтації в діяльності при зміні статусу освітнього закладу, профілю підготовки, посади, місця роботи; *пізнавальна* – задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб педагога; *прогностична* – розкриття творчого потенціалу слухачів, виявлення їх можливостей і готовності до професійно-педагогічної діяльності» [32, с.14–15].

Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (ЗВО) репрезентує два *види* навчання працівників: *довгострокове* та *короткострокове* підвищення кваліфікації, які здійснюються за *денною, вечірньою, заочною й дистанційною формами навчання* та визначаються закладами-виконавцями з огляду на трудність пропонованих навчальних програм, їх мету і зміст з урахуванням потреб закладу-замовника [11].

Закон України «Про освіту» урізноманітнює вибір *видів (формальна, неформальна та інформальна освіта) і форм (інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна) освіти* впродовж життя [2]. До означених вище науковці додають ще такі форми, як-от: очно-заочна (пролонгована, до 3-х років; накопичувальна (за концепцією ПК «вчителя-методиста» тощо), очно-дистанційна (до 6-ти місяців), індивідуальна (до 6-ти місяців). А також указують на все більшу затребуваність активних методів навчання (ділові (рольові) ігри, кейс-технології, тренінги, дискусії, тьюторський супровід, майстер-класи, гейміфікація). Як уже нами зазначалося, під час ПК ураховуються особливості навчання дорослих, їхні відмінні освітні, посадові, психологічні ознаки і властивості, що є об'єктом вивчення андрагогіки. На думку дослідників, ПП і НПП зазвичай активні й самостійні в процесі навчання, однак не завжди їхні запити й можливості зrealізовані.

Варто досягнути просту закономірність: викладач-андрагог і слухач курсів-педагог (учитель, викладач) – паритетні сторони процесу ППО з метою модернізації, оновлення наявних знань, умінь, навичок, формування компетентностей для роботи в умовах реформування вітчизняної системи освіти. «Це можливо за умови неперервності післядипломної освіти, якщо систематичні курси підвищення кваліфікації змістовно та організаційно поєднані з міжкурсним періодом, тобто якщо створено цілісну систему безперервного професійного зростання педагогів та керівників навчальних закладів» [29, с. 20]. Однак, навчання на андрагогічних

засадах потребує всеосяжнішого впровадження в практику роботи ЗППО індивідуалізації навчання; пріоритету самостійного навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урахування досвіду учня-дорослого; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; критичного мислення; свідомого самоорганізованого навчання.

Аналіз запитів ПП і НПП у міжтестастійний період здійснила Н. Клокар, яка на підставі результатів моніторингового дослідження дійшла висновку про наявні в них *рівні професійного розвитку* (репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструктивний, творчий). Науковець засвідчила доцільність використання диференційованого підходу для задоволення професійно-особистісних потреб слухачів курсів ПК, що уможливило правильне окреслення освітніх парадигм і концепцій, формування змісту і створення окремих навчальних планів для різних кваліфікаційних категорій, пропозицію відмінних варіантів їх проходження [24].

Також дослідниця проаналізувала *організаційно-педагогічні умови* управління ПК ПП та визначила такі: «...урахування стану і перспектив соціально-економічного та культурно-освітнього розвитку регіону; вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період; неперервність процесу ПК; поєднання зовнішньої й внутрішньої диференціації навчання; створення та використання інформаційно-навчального середовища системи освіти регіону; інноваційність змісту, форм і технологій ПК ПП; моніторинговий супровід ПК; функціонування регіонального закладу ППО, його фінансове й матеріально-технічне забезпечення» [24].

Відповідно до здійсненого вище аналізу нами було створено структурно-логічну схему особистісного і професійного розвитку педагогів у системі ППО для сталого розвитку шляхом функціонування системи ПК через принципи, функції, форми й види, рівні й організаційно-педагогічні умови та подано на рис.1.2.1.

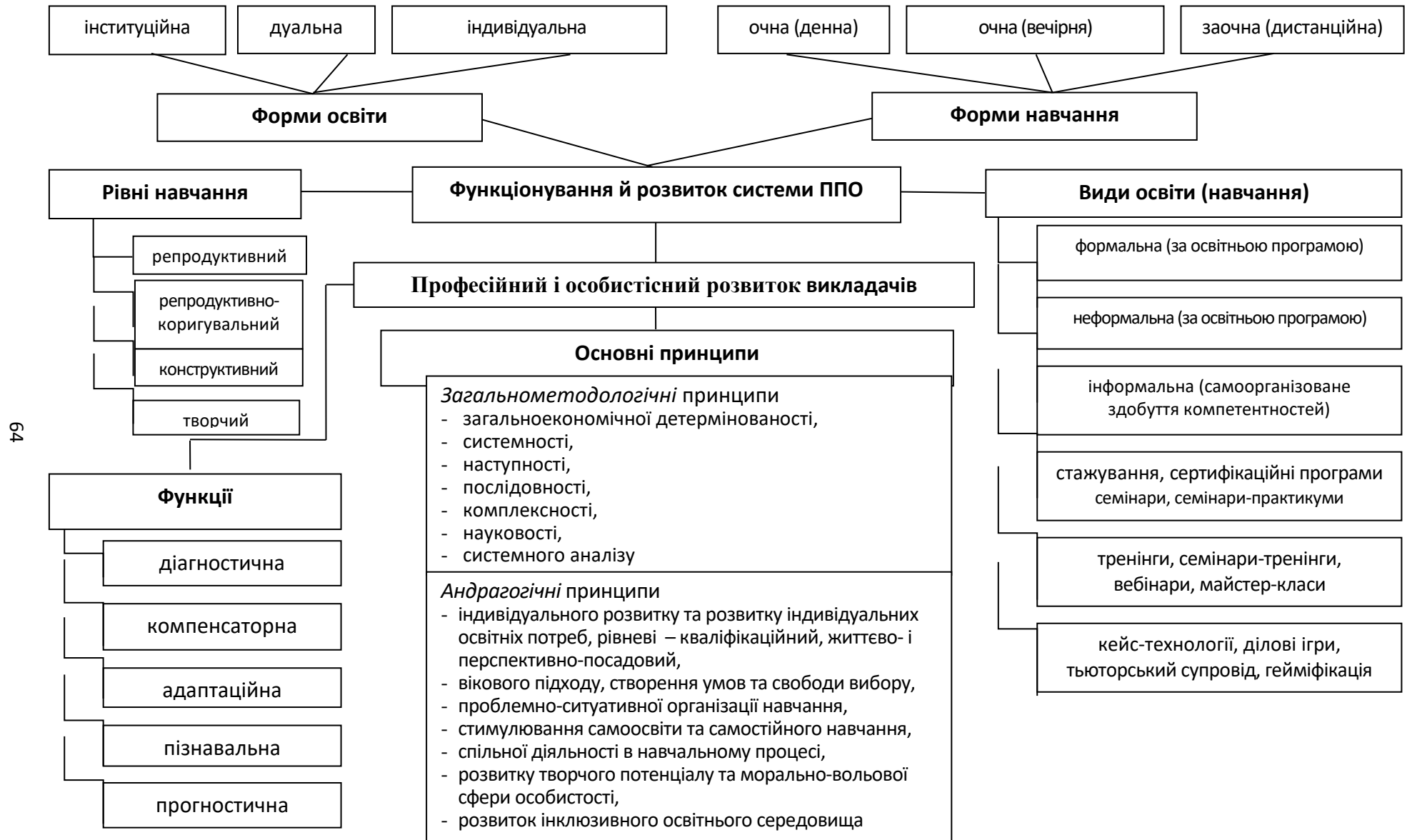


Рис. 1.2.1. Структурно-логічна схема професійного та особистісного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті

Сучасні дослідження науковців щодо форм ПК визначають найоптимальнішою очно-дистанційну – форму організації освітнього процесу й педагогічну технологію, суть якої полягає в самокерованості процесом професійного та особистісного розвитку педагогів у системі ПО, самостійності у виборі курсів, програм та активному використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і мережі Інтернет.

У цій формі ПК дотримано принципів: науковості, прогностичності, гнучкості, динамічності, зворотного зв'язку, модульності, креативності рішень, поглиблення та оптимізації змісту навчання, диференціації та інтеграції змісту підвищення кваліфікації і професійної діяльності слухачів згідно з освітньо-професійними програмами та вимогами освітньо-кваліфікаційних характеристик до посад тощо; реалізуються діагностична, компенсаторна, пізнавальна, прогностична функції на репродуктивному, репродуктивно-коригувальному, конструктивному та творчому рівнях із використанням найрізноманітніших видів (освітні програми підвищення кваліфікації, сертифікаційні програми, стажування, тренінги, семінари, тематичні постійно діючі семінари, семінари-практикуми, семінари-наради, семінари-тренінги, виїзні заняття, ділові ігри, круглі столи, тематичні зустрічі, аналіз професійних ситуацій, курси зі спецкурсом; курси з авторським спецкурсом, вебінари, майстер-класи, авторські творчі майстерні, використання кейс-технологій, дискусій тощо).

Поняття *«професійний розвиток викладача»* подаємо в авторському розумінні як *результат неперервної освіти впродовж життя, який виявляється в системоутворюючому комплексі компетентностей, професійно-діяльнісному та індивідуально-особистісному творчому самовдосконаленні, зростанні рівнів сформованості синергетики професійно-педагогічної, науково-методичної креативної компетентностей з емерджентними, еkleктичними, ергономічними, конативними, релевантними компетентностями.*

На нашу думку, доцільно конкретизувати *етапи* професійного розвитку викладача, серед низки яких – орієнтація в професії та самоідентифікація,

становлення, адаптації, функціонально-відповідна діяльність, мотивація самовдосконалення, саморозвиток.

Особливостями професійного розвитку викладача визначаємо:

– *гальмівні чинники/ризик-особливості* – професійне вигорання, авторитарність керівництва, мобінг, інформаційна небезпека, фінансова залежність, незахищеність авторських наукових продуктів, технологій і творів;

– *спонукаючо-мотивуючі чинники/особливості* – робота з молоддю та цільовими категоріями здобувачів освіти, самоформування освітньо-науково-інноваційного потенціалу реалізації, мобільність, представлення освітньо-наукових інтересів, праця за покликом душі, невтомне прагнення інноватики, реалізація творчого потенціалу, перфекціонізм та педантизм, методологічна траєкторія набуття якості життя для себе й позитивного духовно-естетичного та професійного наповнення для інших.

Існує чимало державних навчальних курсів, академій та шкіл, у яких педагоги можуть здобути освіту. Однак є і альтернативна версія – недержавні онлайнві освітні платформи, на яких будь-хто може почерпнути знання з різних дисциплін, галузей науки, подекуди на безоплатних засадах.

Педагогічна розвідка системного аналізу аксіологічного змісту онлайнвих освітніх платформ неформальної освіти засвідчила їхню затребуваність і доволі активну використовуваність ПП і НПП.

Відтак можемо говорити про зростання ролі неформальної та інформальної освіти поруч із панівною нині формальною, а отже, і про можливість особистісного й професійного самовдосконалення фахівців в умовах ПО й реалізацію їхнього права на якісне підвищення кваліфікації. Однак, незважаючи на сказане, можемо констатувати: нині стан професійного та особистісного розвитку педагогів потребує «перезавантаження» самої системи ППО.

Ще 04 лютого 2014 року на порталі «Освітня політика» відбувся віртуальний «круглий стіл», учасники якого активно обговорили актуальні аспекти зазначеної вище проблематики. Зокрема, вони дійшли висновку про відставання й нездатність

системи ППО задовольнити запити освітянської спільноти й суспільства в цілому через неналежні кадри, брак механізмів самооновлення та матеріально-технічного забезпечення. Було означено відсутність інноваційних підходів до навчання дорослих: тьюторського супроводу, проектної діяльності чи гейміфікації. Чимало працівників ЗППО не здатні виконувати ролі тьюторів (консультантів, експертів, супервізорів, фасилітаторів, коучів), хоча згідно з вимогами андрагогіки саме активна участь ПП і НПП у діагностиці, плануванні та проведенні ПК – неодмінна умова успішного навчання [27].

У попередніх наших дослідженнях [30,31,331,643] було проаналізовано характеристики ПП і НПП за новими перспективними професіями, зокрема, «коуч», «тьютор», «модератор», «ментор», «фасилітатор», «едвайзер», «експерт у галузі освіти» тощо, через зіставлення дефініцій понять, суті діяльності, принципів і функцій. Також заакцентовано важливість здійснення аналізу здатності ПП і НПП перейти від вузькоспеціалізованого спрямування освіти й науки до міждисциплінарності й інтерактивності, активно впроваджувати в навчальний процес і власну самоосвіту цифрові технології, формувати ІОТ, оцінювати результати навчання, реалізовувати концепції неперервного навчання та життєвого успіху. Окремою важливою проблемою визначено аналіз готовності наукового, науково-педагогічного персоналу ЗППО та відповідних підрозділів ЗВО до запровадження програм для диференціації й відбору педагогів у групи за особистісними потребами, створення гнучкої й індивідуально спрямованої системи ПО викладачів, інноваційної системи для оцінювання їхніх здобутків.

З огляду на вищезначені дослідження, присвячені професійному та особистісному розвитку викладачів у післядипломній педагогічній освіті, можемо виокремити ті напрями модернізації, які вважатимуться результативними й дієвими надалі [24,26,27, 30,31,32,622,639,640,655,667]:

– запровадження компетентнісного підходу як методології ПК ПП і НПП;

- модернізація змісту ПК з урахуванням індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів педагогів різних кваліфікаційних категорій і спеціальностей;
- перехід до динамічної системи ПК фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього рівня за бажаною спеціальністю відповідно до її здібностей та забезпечити мобільність на ринку праці;
- створення переліку неформальних онлайн ресурсів (як вітчизняних, так і закордонних), які рекомендовані для самоосвіти й розвитку компетентностей;
- підготовка експертів-розробників дистанційних курсів / авторських майстер-класів із метою популяризації передового педагогічного досвіду;
- сертифікація дистанційних курсів сторонніх розробників для подальшого включення до переліку рекомендованих курсів;
- систематичне проведення наукових досліджень із метою виявлення запитів ПП, НПП, НП і керівних кадрів сфери освіти щодо ПК і бажаного змісту відповідних навчальних дисциплін;
- розроблення технології ПК педагогів протягом міжтестастаційного періоду, створення оптимальних умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та створення власної ІОТ розвитку професійної компетентності в умовах неперервної освіти;
- організації навчання на основі діяльнісного підходу (тренінги, ділові ігри, диспути, дискусії, діалоги, використання новітніх інтерактивних технологій);
- формування груп із максимальним урахуванням запитів щодо висвітлення окремої проблематики;
- використання різних форм проходження курсового підвищення кваліфікації (інституційна, індивідуальна, дуальна тощо);
- здійснення системи навчальної роботи з кадрами на місцях (консультування, проведення семінарів-практикумів, теоретичних семінарів);
- акцентування уваги керівників органів державного управління і місцевого самоврядування на ролі системи ПК у модернізації системи освіти в Україні;

- перегляд сутності, мети і завдань ЗППО (ОППО) як координатора розвитку професійної компетентності в різних секторах освіти;
- унормування відповідних положень у Законі України «Про післядипломну освіту»;
- підвищення освітнього й культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом життя;
- піднесення вищої освіти України до рівня розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

1.3. Аксіолого-акмеологічний аналіз ролі наукових шкіл у формуванні професіоналізму викладачів в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти України

Концепція розвитку педагогічної освіти серед ключових завдань визначає підготовку *педагогів-дослідників* для усіх складників освіти (дошкільна, повна загальна середня, позашкільна, спеціалізована, професійна (професійно-технічна), фахова передвища, вища, дорослих, у тому числі післядипломна), які здатні розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики [1].

Нормативно-правове регулювання формування та реалізації пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки представлене в Конституції України, Законах України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про державне прогнозування та розроблення програм економічного та соціального розвитку України», «Про вищу освіту», інших законах України.

Основною метою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності є здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів тощо для забезпечення інноваційного розвитку суспільства, підготовки фахівців інноваційного типу [5].

Пріоритетними завданнями ЗВО в галузі наукової, науково-технічної діяльності є:

1. Розвиток фундаментальних досліджень у галузі природничих, гуманітарних, психолого-педагогічних, соціально-економічних наук із метою їхньої подальшого використання для розвитку пріоритетних напрямів науки і техніки, суспільного розвитку та розбудови економіки країни. Виконання прикладних досліджень і розробок із метою ефективного використання і розвитку наукового потенціалу, залучення додаткових коштів для вирішення соціальних та інших завдань галузі.

2. Дослідження і розробка теоретичних та методологічних основ формування і розвитку вищої освіти, підсилення впливу науки на вирішення завдань освіти і виховання, збереження і зміцнення визначального характеру науки в розвитку суспільства, культури, економіки.

3. Підтримка існуючих та формування нових наукових шкіл.

4. Здійснення заходів щодо підтримки наукових досліджень молодих учених та обдарованих студентів, залучення їх до наукових шкіл тощо [35].

Відповідно до Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» суб'єктами наукової і науково-технічної діяльності є НП, НПП, аспіранти, ад'юнкти і докторанти, інші вчені, наукові установи, університети, академії, інститути, музеї, інші юридичні особи незалежно від форми власності, що мають відповідні наукові підрозділи, та громадські наукові організації [34] (табл.1.3.1).

У сучасних умовах трансформація вітчизняної наукової системи та її вихід на позиції практичного втілення результатів досліджень у зразках, моделях, технологіях пов'язані з діяльністю наукових шкіл (НШ). Саме вони завдяки багаторічному досвідові, апробованим методам дослідження та стилям керівництва залишаються результативними й дієвими науковими структурами.

Ми наслідуємо наукові положення Н. Ничкало про значимість ролі держави в діяльності наукових шкіл: «...становлення і розвиток наукових шкіл у кожній країні – це винятково важлива проблема загальнодержавного значення. Від її підтримки і послідовного розв'язання значною мірою залежить розвиток тієї чи іншої галузі

наукового знання, а відповідно – освіти, культури та різних галузей економіки» [61, с. 246].

Таблиця 1.3.1

Суб'єкти наукової і науково-технічної діяльності

вчений	науковий працівник	науково-педагогічний працівник	ад'юнкт	аспірант	докторант
фізична особа, яка проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні (прикладні) результати	вчений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) професійно провадить наукову, науково-технічну, науково-організаційну, науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтвержену результатами атестації у випадках, визначених законодавством	вчений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтвержену результатами атестації у випадках, визначених законодавством;	вчений, який проводить наукові дослідження у рамках підготовки в ад'юнктурі вищого військового навчального закладу (закладу вищої освіти із специфічним и умовами навчання) для здобуття ступеня доктора філософії	вчений, який проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження у рамках підготовки в аспірантурі у закладі вищої освіти /науковій установі для здобуття ступеня доктора філософії	науковий або науково-педагогічний працівник, який проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження у рамках підготовки в докторантурі у закладі вищої освіти (науковій установі) для здобуття ступеня доктора наук

Сучасна науково-педагогічна література містить чимало досліджень, присвячених генезі наукових, у тому числі й науково-педагогічних шкіл України, їхнім ознакам, чинникам розвитку, умовам формування, проблемам, досвідові, перспективам, аналізу діяльності наукових лідерів (В. Биков, Ф. Бутинець,

О. Гнізділова, С. Гончаренко, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, М. Лещенко, Н. Ничкало, П. Саух, Є. Хриков тощо).

Працюють науковці як самостійно, так і в рамках НШ, створених видатними вченими, що й відіграє важливу роль у проведенні наукових досліджень.

Дослідник С. Гончаренко стверджує, що «у науковій літературі при розгляді діяльності наукових шкіл найчастіше спираються на чотири основні ознаки:

- опрацювання нового оригінального напрямку в науці;
- спільність основного кола проблем, які розв'язуються в школі, для всіх її представників;
- спільність принципів і методичних прийомів розв'язання поставлених задач;
- навчання молодих учених науковій творчості в широкому розумінні цього слова, яке полягає в безпосередньому і тривалому науковому контакті керівника школи та його учнів» [44, с. 28].

Науковець В. Саух, підтверджуючи результати дослідження С. Гончаренка, розробив «алгоритм будь-якої моделі наукової школи (фізичної, біологічної, хімічної, історичної, педагогічної тощо), що включає три основні взаємопов'язані структурні елементи:

а) вчений-лідер, керівник наукової школи, який генерує ідеї та володіє унікальними методами теоретичного або експериментального дослідження. Немає лідера – немає школи;

б) актуальна науково-дослідна програма, яка вимагає колективних зусиль для її реалізації;

в) учні, які не лише вирішують проблеми окремих блоків науково-дослідної програми, а й виступають носіями збереження й продукування того, що вчитель знає та вміє, тобто зберігають його ідеї і передають наступним поколінням» [45, с.48 – 49].

У зв'язку з певною схожістю наукову школу іноді прирівнюють до наукових течій, співтовариств і гуртків та різноманітних інституційованих наукових шкіл (кафедр, лабораторій, науково-дослідницьких центрів тощо).

У межах даного дослідження термін **«наукова школа»** тлумачитимемо як *неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою, спільністю підходів, стилем дослідницької роботи, що здійснює наукові дослідження під керівництвом визнаного лідера, робить внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми, здатний активно представляти й захищати цілі та результати програми різноманітними каналами, засобами й методами.*

Суб'єктами взаємодії НШ є учені – основоположники та засновники наукових шкіл, учені – прихильники та послідовники, учні послідовників наукових шкіл. Відтак можемо говорити про існування чотириланкового ланцюга: «науковий лідер – навчальний заклад (кафедра) – науковий інститут (лабораторія) – колоквиум (семінар)», у рамках якого відбувається практична діяльність творчого колективу дослідників на чолі з керівником. Однак, ототожнювати наукову школу із вищенаведеними елементами ланцюга вважаємо неприпустимим: це засоби її реалізації.

Унікальність НШ полягає в неформальному її статусі, що передбачає можливість уходити до неї та виконувати спільні дослідження представникам різних підрозділів, інших ЗВО чи установ або навіть країн. Статусність її членів окреслюється тими реальними досягненнями, які вони здійснили у процесі проведених наукових пошуків. Відтак не рівень освіти, науковий ступінь, вчене звання чи посада, а результативність та унікальність їхньої діяльності є визначальним критерієм значущості членів даного творчого об'єднання науковців. «У той же час НШ постає як автономний науковий колектив, як єдине ціле, обумовлене спільністю предметно-логічного змісту праць і відносною замкненістю колективу співавторів» [45, с. 48].

Своїм виникненням будь-яка НШ завдячує появі вченого з новою науковою програмою й методологією її реалізації, дослідника й учителя. У процесі подальшого розвитку ці програми можуть розвиватися, розширюватися, інтегруватися, модернізуватися, результатом чого стає продукування спеціалізованих наукових програм й методології наукового пошуку, створення

оновлених наукових колективів учених. Тобто, можемо говорити про біфункціональність НШ, а саме: здійснення досліджень під керівництвом лідера поєднується з пошуком і підготовкою нового покоління вчених.

«Рівень формалізації НШ залежить від умов їхнього створення й розвитку, особливостей функціонування та визнання науковим співтовариством» [44, с. 38]. Саме вони виступають осередками концентрації творчої енергії, активного впливу на науковий прогрес та підготовки кадрів високої кваліфікації.

Для України з її порівняно невисокою мобільністю такі наукові творчі об'єднання в переважній більшості географічно розташовані в межах окремого регіону в конкретній установі, тож про віддаленість її членів переважно не йдеться. Традиційно у своєму становленні та розвитку вони проходять *три основні етапи*:

– *аналітико-пошуковий*, упродовж якого відбувається формування творчого наукового колективу, оволодіння ним принципами та методами наукового пошуку, освоєння стилю написання наукових праць, вибудовування власної професійної й наукової позиції;

– *диференціації наукових знань*, під час якого проходить процес становлення викладача як дослідника, вибір власного напрямку наукового пошуку, експериментальна робота з обраних напрямів дослідження, а також вивчення міжнародного досвіду;

– *систематизації та узагальнення здобутих наукових знань*, який включає такі види діяльності членів наукової школи, як участь у наукових, науково-практичних семінарах, конференціях, друк навчальних, методичних і наукових робіт, захист кандидатських і докторських дисертацій, міжнародна співпраця з установами, організаціями (рис. 1.3.1).

НШ виникають, проходять періоди свого становлення, розвитку, розквіту, дають поштовх для появи нових творчих колективів дослідників, згасають тощо. Досвід відомих учених (представників або фундаторів НШ), поданий у монографіях, наукових статтях, звітах роботи, допомагає краще зрозуміти атмосферу, дух і характерні риси такого творчого колективу дослідників.

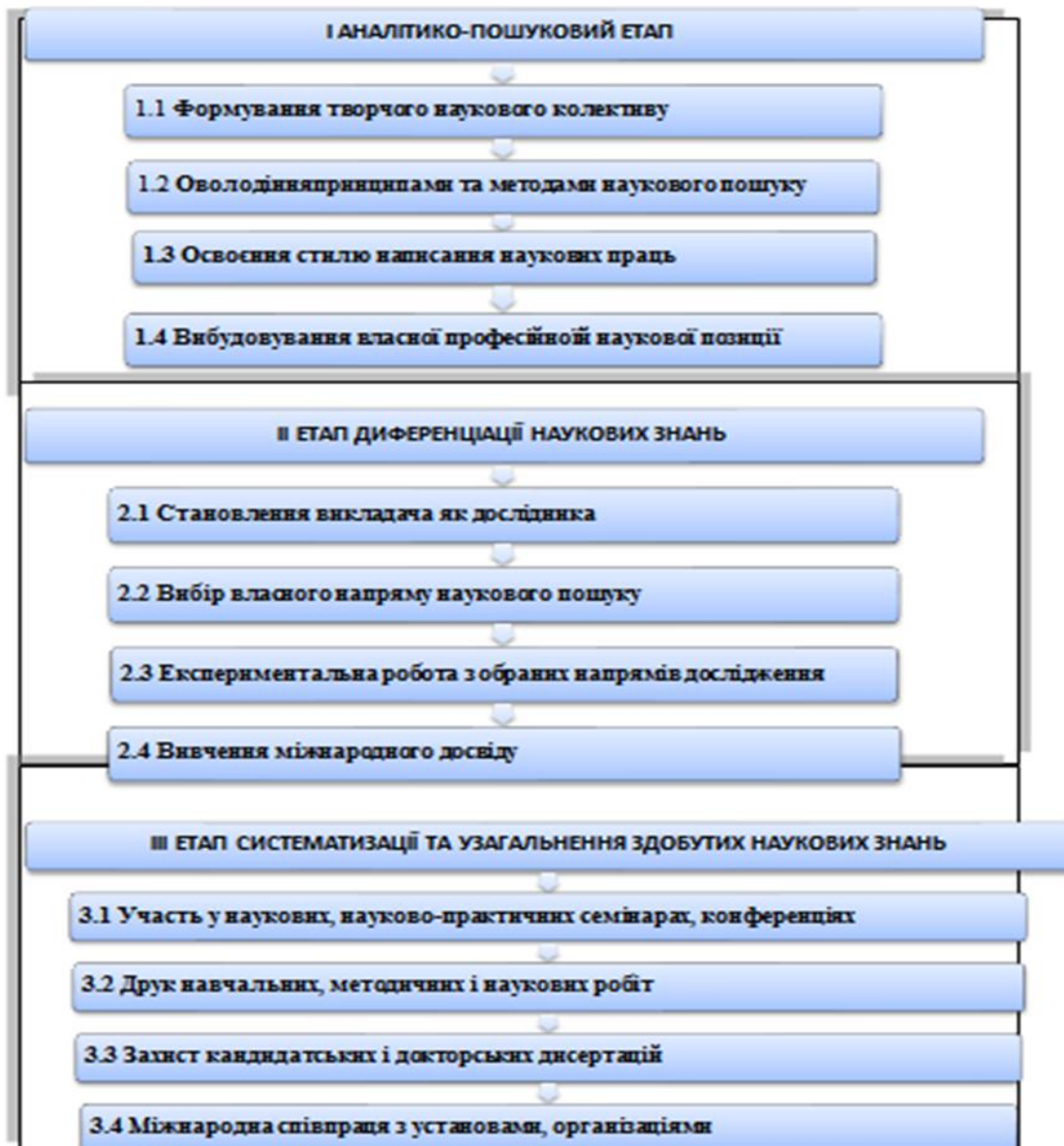


Рис. 1.3.1. Етапи діяльності НШ

Тож, спираючись на дослідження учених та власні наукові пошуки [41,42,44,44,47,50,51,57,58,61,63], діяльність НШ розглянемо крізь призму її істотних ознак, принципів і функцій, організаційних умов і форм діяльності, а також оцінювальних критеріїв які ми і використовували під час розробки структурно-логічної схеми діяльності наукової школи (рис. 1.3.2).

У діяльності НШ виділяють такі *істотні ознаки* (характерні риси, прикмети, за якими можна визначити що-небудь): наявність наукового лідера, колективу дослідників високої кваліфікації, об'єднаних для виконання досліджень із певного

наукового напрямку; наукова ідеологія (фундаментальна ідея, інноваційна науково-дослідна програма, окреслення напрямку наукового дослідження, сучасної вузькоспрямованої наукової теми, можливості її розвитку); широта проблемно-тематичного, географічного та хронологічного діапазонів функціонування наукової школи; єдність проблематики, методів дослідження, прийомів і тлумачення результатів наукового пошуку керівника й учнів, спільні наукові погляди; традиція наступності й передачі світосприймання, наукових цінностей, технологій; оригінальність методики досліджень і характерний стиль роботи; взаємний вплив членів співтовариства один на одного; високий авторитет у певній галузі науки; визнання державою важливості наукових досліджень НШ; поступове входження в єдиний глобальний, у т.ч. європейський, науковий та освітній простір з метою інтеграції у світову наукову систему.

Діяльність НШ ґрунтується на відповідних **принципах** (вихідні положення певної теорії, діяльності). У нашому дослідженні до основних принципів функціонування відносимо: вільний вибір напрямку наукової творчості та об'єднання вчених у НШ; самоврядування наукових шкіл як самоорганізувальних структур; колективності виконання фундаментальних і прикладних наукових досліджень; самостійності мислення, ініціативності у виборі форм та методів наукових досліджень, презентації результатів; моніторингу, кваліметрії, прогнозування, коригування наукових досліджень; справедливості й гуманності управління.

У діяльності НШ реалізуються такі основні **функції** (завдання, обов'язки, пов'язані з основною діяльністю людини): освітня (навчання умінням і методам наукових досліджень, підвищення кваліфікації, інтеграція теоретичних напрацювань наукової школи з освітнім процесом); інноваційно-дослідницька (нові наукові ідеї, концепції, теорії, напрями, генерація нових знань); виховна (наукові традиції, ідеї, популяризація отриманих результатів досліджень); комунікативна (відкритий інформаційний простір, організаційна взаємодія на основі зворотних зв'язків між однодумцями й опонентами); мотиваційно-контролююча (стимулювання, оцінювання

та контроль виконання завдань наукових досліджень, виявлення відхилень, коригування).

Аналіз діяльності НШ дає можливість виявити *організаційні умови* (необхідні, обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування, здійснення чого-небудь), які впливають на їх результативність та імідж: наявність інтелектуальної харизми й авторитету керівника в науковому світі; перспективність дослідницької програми наукової школи; необхідне фінансове та кадрове забезпечення; створення сучасної матеріально-технічної дослідницької бази; утворення наукових підрозділів (інститут, відділ, лабораторія, центр) при університетах, факультетах, кафедрах; формування творчих колективів, планування досліджень із профільної наукової тематики; наявність докторантури, аспірантури, інституту здобувацтва; організація педагогічної взаємодії на основі співробітництва та співтворчості в межах визначеної наукової спільноти; формування сприятливого мікроклімату в колективі; активність учасників наукової школи, забезпечення наступності в наукових дослідженнях; динамізм школи (постійне поповнення школи обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, які підтримують з ним контакти, зберігають цінності й традиції школи та здатні до самостійного пошуку); мобільність суб'єктів наукової школи щодо нових наукових фактів та її стійкість в умовах швидкого розвитку світової наукової системи; розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості до наукових дискусій.

До *форм діяльності* НШ (вид, тип, устрій, структура, спосіб організації чогось) належать: керівництво експериментальними дослідженнями; створення проблемно-пошукових науково-дослідних груп із числа викладачів, аспірантів, студентів; проведення наукових конференцій, методологічних семінарів; виконання й захист дисертацій; публікації результатів наукових досліджень в авторитетних наукових виданнях; видання книг, монографій, збірників наукових статей, підручників, навчальних посібників, розробка нових курсів; участь у спільних міжнародних наукових проектах, конкурсах, грантах, програмах щодо вивчення актуальних наукових проблем, які фінансуються вітчизняними й зарубіжними фондами;

систематична участь у міжнародних наукових конференціях, з'їздах, симпозиумах; участь науковців школи в роботі міжнародних форумів.

Для проведення моніторингу результатів діяльності НШ та вживання заходів коригувального характеру застосовуються *оцінювальні критерії* (значущість одержаних наукових результатів):

– за *статистичними показниками*: кількість підготовлених докторів і кандидатів наук; число книг (монографій, підручників, науково-методичних, навчальних, наочних посібників), статей у фахових виданнях, зокрема міжнародних, доповідей, частота цитування в науковій літературі; наявність фахового наукового періодичного видання; проведення наукових заходів: симпозиумів, конференцій, семінарів; кількість відвіданих міжнародних науково-практичних заходів: конференцій, семінарів, симпозиумів; число презентацій здобутків НШ на міжнародних і вітчизняних виставках, ярмарках;

– за *якісними показниками*: матеріальні й духовні блага (цінності, надбання); власна наукова й науково-технічна продукція; нові наукові знання як об'єкти права інтелектуальної власності; авторство у виконанні фундаментальних наукових праць; громадське визнання досягнень представників школи (премії, конкурси, гранти, нагороди); офіційне визнання досягнень представників школи (членство в редакційних колегіях провідних фахових журналів і збірників, учених спеціалізованих радах, наукових товариствах, вітчизняних і закордонних академіях тощо).

В основі методології наукової школи використовуються такі основні підходи, а саме: аксіологічний, акмеологічний, системний, компетентнісний, комплексний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, персонологічний, інноваційний, синергетичний, цивілізаційний.

Значна кількість НШ функціонує в Національній академії наук України, яка об'єднує членів-кореспондентів та іноземних членів, усіх науковців її установ, здійснює фундаментальні й прикладні дослідження з проблем природничих, технічних і гуманітарних наук.

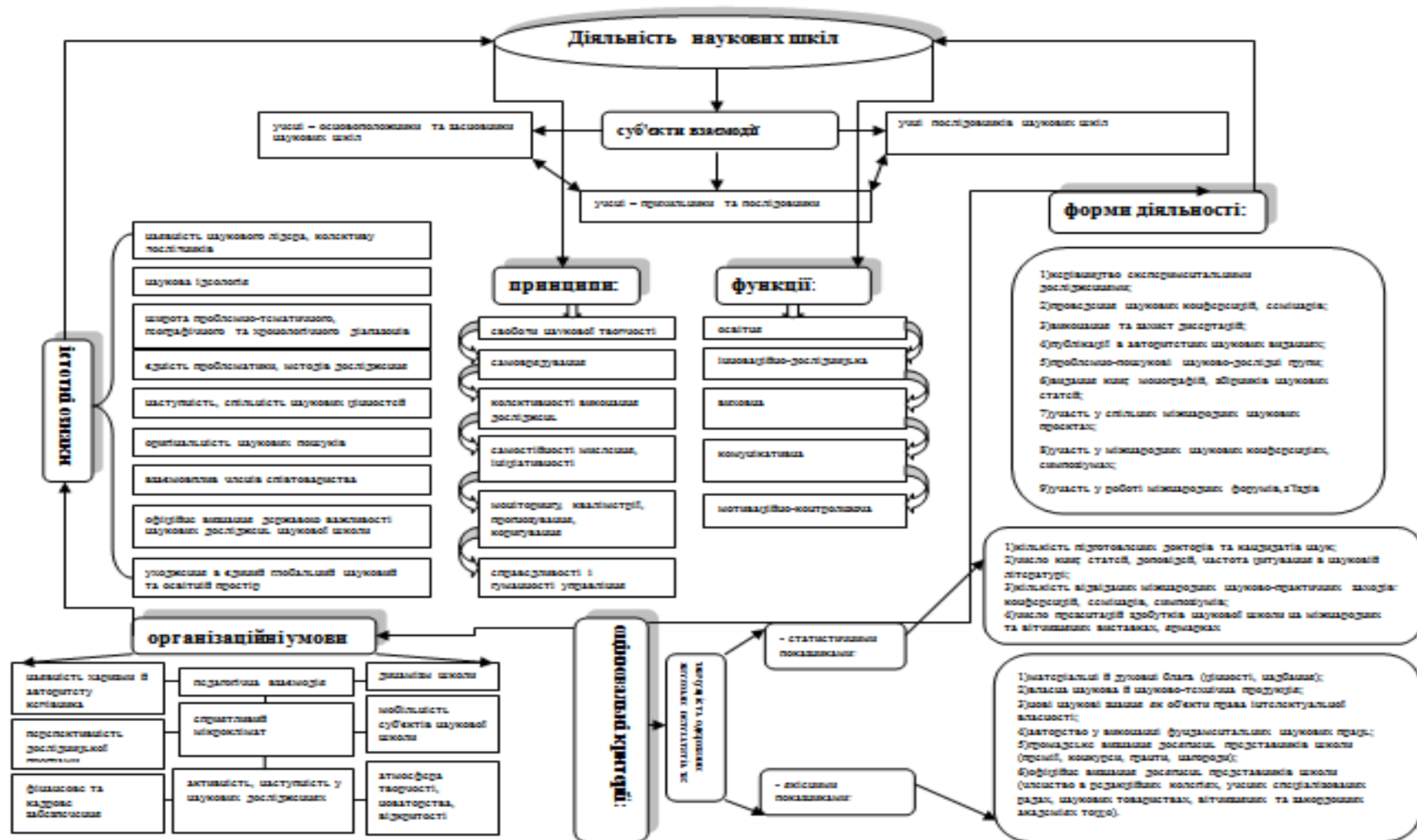


Рис. 1.3.2. Структурно-логічна схема діяльності наукових шкіл

Галузеві академії (Українська академія аграрних наук, Академія педагогічних наук України, Академія медичних наук України, Академія правових наук України, Академія мистецтв України) координують, організують, проводять дослідження у тих чи інших галузях науки і техніки.

Варто зазначити, що активна підготовка наукових кадрів як один із важливих результатів діяльності НШ, використання ними методів науково-педагогічного дослідження, підвищення ефективності фундаментальних досліджень та упровадження в практику свідчить про їхню *педагогічну спрямованість*.

Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл (НПШ) – актуальний напрям, для дослідження якого необхідний спеціальний аналіз. На думку науковця С. Гончаренка, «найбільш доцільно було б використання поняття науково-педагогічної школи лише стосовно до наукових співтовариств вищих навчальних закладів (ЗВО – автор), оскільки саме педагогічна діяльність є невід’ємною частиною виконуваної ними соціальної функції. У цілому ж науково-педагогічні школи можуть характеризуватися тими самими критеріями, що й наукові, з додатком показників, які характеризують їхню педагогічну складову» [44, с. 39].

У даному розділі зробимо спробу проаналізувати діяльність НПШ провідних наукових установ НАПН, МОН України і ЗВО педагогічної освіти, зупинившись детальніше на післядипломній. В основному для аналізу слугуватиме інформація, оприлюднена на офіційних сайтах. Було проаналізовано Інтернет-дані двох державних інституцій НАПН і МОН України та 5 ЗВО (п’ятірка перших університетів із ТОП-10: Кращі педагогічні виші Консолідованого рейтингу вищих навчальних закладів України 2018 року). А також заакцентовано увагу на найвідоміших, на думку автора, НПШ, діяльність яких значно вплинула на розвиток педагогічної науки і освіти в Україні.

Розпочнемо частковий (вибірковий) аналіз *Державним вищим навчальним закладом «Університет менеджменту освіти»* Національної академії

педагогічних наук України.

У даній установі функціонують шість науково-педагогічних шкіл, діяльність чотирьох із яких стосується ППО.

1. *Становлення, функціонування та розвиток системи післядипломної педагогічної освіти України* – на чолі з доктором педагогічних наук, професором, дійсним членом Національної академії педагогічних наук України В. Олійником.

Проблема досліджень – теорія та практика післядипломної педагогічної освіти в період трансформації суспільства.

Головна мета досліджень – модернізація освітньої діяльності в післядипломній педагогічній освіті на основі сучасних підходів і технологій.

Найвагомішим науковим доробком академіка В. Олійника та його школи стали:

- постановня наукових основ сучасної ППО (місії, функцій, принципів, освітніх і управлінських моделей, технологій тощо);
- розробка методологічних підходів до управління розвитком педагогічних і управлінських кадрів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти тощо.

2. *Естетичні та етичні засади розвитку педагогічної майстерності фахівців освітньої галузі* – під очільництвом доктора педагогічних наук, професора О. Отич.

Наукова проблематика: естетика та етика педагогічної дії; педагогічна естетика і педагогічна етика; гуманізація освіти засобами мистецтва; актуалізація і реалізація педагогічного потенціалу мистецтва; взаємозв'язок педагогічного мистецтва, мистецької педагогіки, педагогіки мистецтва та артистичної педагогіки; історичний досвід та методологічні засади використання мистецтва у загальному і професійному розвитку особистості; теорія, методика і технологія розвитку педагогічної майстерності та творчої індивідуальності фахівців освітньої галузі засобами мистецтва.

3. *Функціонально-посадова компетентність керівника ЗНЗ і шляхи її*

підвищення в системі післядипломної освіти – під керівництвом заслуженого працівника освіти України, доктора педагогічних наук, професора В. Маслова.

Основні напрями наукової роботи: методологія управління ЗНЗ, теоретичні засади та технологія формування компетентності керівника ЗНЗ та шляхи її підвищення в системі післядипломної освіти.

Основні результати діяльності наукової школи: авторство понад сімдесяти наукових праць із питань управління освітою, в тому числі трьох монографій з проблем педагогічного менеджменту, низки навчальних і методичних посібників та рекомендацій для слухачів курсів з підвищення кваліфікації керівних працівників освіти.

4. *Психолого-педагогічна допомога: екофасилітативний підхід.* Керівник – доктор психологічних наук, професор П. Лушин.

Основні напрями наукової роботи – психолого-педагогічна допомога в умовах глобалізації: екоцентрований підхід.

Діяльність НППШ спрямована на вдосконалення фахових якостей, формування індивідуального стилю, розвиток сильних рис характеру, формування власної особистості та пізнання інших через адаптацію до життя в новому науково-історичному контексті в умовах глобалізації.

У Державній науковій установі «Інститут модернізації змісту освіти» (Міністерство освіти і науки України) на даний момент плідно працює три наукові школи, дві із яких, на нашу думку, пов'язані із ППО, а саме:

– *Сучасний вчитель: вимір часу.*

Керівник – Ю. Завалевський, доктор педагогічних наук, професор.

Наукові досягнення школи. Теоретично обґрунтовано засади становлення сучасного вчителя як фахівця-реформатора освітньої галузі; уточнено особливості формування сучасного вчителя засобами інноваційної діяльності в умовах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; експериментально перевірено науково-методичну систему формування сучасного вчителя; комплексно-цільову програму, складовими якої є науково-методична робота всіх рівнів; діалогічна

взаємодія суб'єктів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та етапи її реалізації (орієнтовно-інформаційний, теоретичний, практичний, узагальнювальний);

– *Інноваційне педагогічне проектування.*

Керівник: Т. Пушкарьова, кандидат педагогічних наук, професор.

Наукові досягнення школи. Розроблення моделей і форм підготовки учителів до інноваційної діяльності та педагогічного проектування, дослідження особливостей організації інноваційної проектної діяльності педагогів, використання інформаційно-комунікаційних технологій у проектуванні освітнього процесу.

Тепер перейдемо до аналізу НПШ провідних закладів вищої освіти. Здійснимо частковий (вибірковий) аналіз НПШ ЗВО та наведемо інформацію про ті з них, діяльність яких стосується ППО.

У консолідованому рейтингу ЗВО України 2018 року у *ТОП-10* (табл.1.3.2): *Кращі педагогічні виші* п'ятірка перших визначилася так: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

У контексті становлення та розвитку вищої педагогічної освіти, зокрема діяльності НПШ, істотним є досвід її лідера – *Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серед найпотужніших науково-творчих об'єднань – *Соціально-філософські проблеми розвитку людини, її освіти та культури*, що стосується актуального напрямку – неперервної освіти людини впродовж життя. Засновник і керівник В. Андрущенко – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки.

Кращі педагогічні заклади освіти України

Кращі педагогічні заклади освіти України						
Назва закладу освіти	Місце	Місце у загальному рейтингу	ТОП 200 Україна	Scopus	Бал ЗНО на контракт	Підсумковий бал
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	1	49	21	99	81	201
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	2	55	104	54	66	224
Київський університет імені Бориса Грінченка	3	57-58	79	133	15	227
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	4	63	69	42	144	255
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	5	69	100	70	100	270

Напрями наукових досліджень: формування особистості в суспільствах перехідного типу; соціокультурні орієнтації молоді та студентів, їх динаміка та формування у трансформаційному суспільстві; комплексна проблема філософії, змісту та модернізації освіти; активних міжнародних навчальних та науково-дослідницьких зв'язків.

Варто згадати ще одну науково-педагогічну школу даного університету – *Проблеми інформатизації навчального процесу в школах та вищих педагогічних закладах*, засновник та керівник якої М. Жалдак – директор Інституту інформатики, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України.

Напрями наукових досліджень: теорія і методика навчання інформатики та

використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті; створення й функціонування програмного комплексу GRAN (призначеного для комп'ютерного супроводу навчання математики в середніх і вищих педагогічних навчальних закладах). Його розміщено на сайті кафедри теоретичних основ інформатики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова для безкоштовного використання.

У межах даного аналізу доречно буде акцентувати увагу на НППШ *Формування системи післядипломної освіти на засадах сталого розвитку*, керівником якої є доктор педагогічних наук, професор Н. Рідей.

Мета діяльності НППШ полягає у розробці теоретико-методичних основ формування системи післядипломної освіти, що ґрунтується на концепції сталого розвитку.

Напрями наукових досліджень:

- Вивчити досвід наукових шкіл та практики правового регулювання з організації післядипломної підготовки в контексті освіти для сталого розвитку, сформулювати пропозиції і рекомендації організаційно-методичного характеру.
- Обґрунтувати теоретичні основи формування системи післядипломної освіти фахівців в контексті сталого розвитку.
- Теоретичний аналіз проблем формування готовності викладачів до реалізації концепції сталого розвитку.
- Вивчити стан розробленості проблеми формування професійної компетентності викладача у контексті освіти для сталого розвитку.
- Розробити, обґрунтувати і впровадити науково-методичну систему формування професійних компетентностей викладача у контексті післядипломної освіти для сталого розвитку.

У контексті модернізації освітньо-наукових систем та подальшого впровадження положень Болонського процесу актуальною є НППШ *Контекстно-компетентнісна підготовка педагогічних кадрів: інтернаціоналізація вітчизняного досвіду*, керівник – доктор педагогічних наук, професор Н. Дем'яненко.

Метою діяльності НППШ є конструювання компетентнісно-контекстної моделі підготовки педагогічних кадрів на тлі зміни структури освітньої діяльності і концепції підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти, нарощування дослідницької компоненти в освітньому процесі.

Напрями наукових досліджень:

- Світовий контекст розвитку університету.
- Інтернаціоналізація вищої школи України.
- Історія вищої педагогічної освіти.
- Компаративна педагогіка (кроскультурні дослідження), андрагогіка, герогогіка.
- Розширення функцій педагогічного університету в інноваційному соціально-економічному середовищі.
- Тьюторинг в освітньо-науковому просторі вищої школи.

Перейдемо до наступного в ТОП-10: Кращі педагогічні вищі ЗВО. Офіційний сайт *Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка* інформує про те, що науково-дослідна робота здійснюється науково-дослідними підрозділами університету та науково-дослідними лабораторіями. Указівки та дані про діяльність НППШ відсутні.

Київський університет імені Бориса Грінченка подає на офіційному сайті інформацію про 4 наукові школи: *Лінгводидактичні орієнтири у мовній шкільній та університетській освіті* (керівник – О. Караман), *Наукова школа з проблем поетики художнього твору* (керівник – О. Бровко), *Грамматика мови: функційний і прикладний аспекти* (керівник – М. Вінтонів), *Художня образність у мистецтві слова: теоретико-літературні та діахронічні аспекти* (керівник – О. Єременко). Однак, на нашу думку, у межах нашого аналізу дані НППШ не відповідають меті дослідження – післядипломній педагогічній освіті.

Відтак звернемося до діяльності науково-дослідної лабораторії освітології (структурний підрозділ Київського університету імені Бориса Грінченка), при якій функціонує *НППШ з проблем творчості і технологій у неперервній освіті*. Керівник

наукової школи – С. Сисоєва, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Завдання НППШ:

- Освітологічні засади розвитку неперервної професійної освіти в інформаційному суспільстві.
- Теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти.
- Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі як цілісний процес їх особистісного й професійного розвитку та саморозвитку.
- Проблеми виховання, творчого та інноваційного розвитку молоді людини в усіх ланках неперервної освіти.
- Дослідження проблем профільного навчання учнів та свідомого вибору майбутньої професійної діяльності.

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського має 4 НППШ у галузі педагогіки, психології, фізики, математики, що визнані в Україні та за її межами і в яких здійснюється підготовка наукових кадрів.

Актуальною в мажах даного дослідження є НППШ *Підготовка вчителя національної школи*, керівництво якою здійснює доктор педагогічних наук, професор Р. Хмелюк.

Завдання НППШ – дослідження проблем, пов'язаних із диференційованим підходом до організації та проведення самостійної роботи студентів із педагогічних дисциплін, із методики діагностики й формування професійної усталеності майбутніх учителів.

Напрями наукових досліджень: розробка й апробація методики діагностики рівнів підготовки студентів до структурування навчальної інформації, визначення критеріїв і ознак підготовки майбутніх учителів до структурування навчальної інформації в дидактичному процесі загальноосвітньої школи; методики діагностики рівнів інтелектуального розвитку студентів; діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і

літератури; методики формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; діагностики рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх економістів; діагностики рівнів сформованості еталонів ефективної педагогічної взаємодії (визначено критерії та показники сформованості ефективної педагогічної взаємодії, а саме: здатність до встановлення емоційних контактів).

І насамкінець – *Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*. Оприлюднена на сайті інформація засвідчує наявність 10 НППШ у його структурі. Важливе місце займає *Дидактична школа* доктора педагогічних наук, професора, член-кореспондента НАПН України В. Лозової – явище унікальне, зумовлене особистістю лідера, який має високий науковий статус, здатний усвідомлювати соціальні потреби в розвитку освіти, генерувати ідеї, концептуально мислити, направляти діяльність наукового співтовариства на розробку проблем освітньої теорії й практики. Діяльність НППШ спрямована на удосконалення результативності освітнього процесу в загальноосвітній школі та педагогічних ЗВО. Використання комплексного підходу до досліджуваних проблем уможливило відкриття фактів і закономірностей, пізнання невідомого в педагогіці.

Напрями наукових досліджень:

- дидактика вищої школи;
- підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності;
- управлінська діяльність у спеціальних і загальноосвітніх навчально-виховних закладах;
- порівняльна педагогіка.

Однак, наш аналіз був би неповним без згадки про наукові педагогічні школи їхніх засновників, зокрема йтиметься про досвід «відомого ученого-педагога, організатора освітньої справи, ініціатора інноваційних педагогічних проектів, автора знакових книг «Педагогічна майстерність», «Краса педагогічної дії», «Педагогіка добра» та багатьох інших ґрунтовних наукових досліджень, доктора філософських наук, професора, дійсного члена НАПН України *І. Зязюна*» [62, с. 259].

Послідовник наукової школи Івана Зязюна М. Лещенко зазначає, що «наукова школа академіка Івана Зязюна – це особливе педагогічне явище, що характеризується не тільки яскравими якісними, а й кількісними показниками. Адже його учнями вважають себе не тільки ті науковці-щасливчики, які під його керівництвом написали докторські й кандидатські дисертації (формальна ознака приналежності до наукової школи), а й тисячі учителів загальноосвітніх і вищих навчальних закладів (ЗВО), педагогічні працівники різних освітніх установ та інституцій, яких ідеї академіка Івана Зязюна про розвиток педагогічної майстерності не просто полонили своєю гуманністю, красою, а й наповнили їх професійну діяльність духовними смислами» [62, с. 259].

Дослідник називає *провідний принцип* проведення науково-дослідницької роботи наукової школи академіка Івана Зязюна – цілісність вивчення педагогічної майстерності вчителя, акцентує увагу на тих, які зумовлюють цілісність вивчення досліджуваних явищ:

- єдність науки і мистецтва;
- пізнання людської природи;
- персоніфікації освітнього процесу (установлення у вчителів і учнів зв'язків між пізнавальною діяльністю й особистісними смислами буття);
- метакогнітивна детермінація наукового пошуку (критичний аналіз і переосмислення отриманих результатів в контексті розвитку особистісних світоглядних позицій).

Напрями наукових досліджень:

- методології педагогічної діяльності;
- філософії й естетики, їх взаємозв'язку з педагогікою;
- професійної підготовки вчителів різних фахів;
- особливості педагогічної взаємодії з учнями різних вікових груп;
- вивчення зарубіжного досвіду педагогічної освіти.

У контексті аналізу вітчизняного досвіду функціонування творчих об'єднань науковців не можна обійти увагою НППШ доктора педагогічних наук, професора,

член-кореспондента НАПН України, відомого вченого В. Сидоренка *Проблеми теорії та методики трудової професійної, графічної підготовки і виховання учнівської та студентської молоді*, яка пов'язана з творчим пошуком шляхів розв'язання та дослідження багатьох актуальних педагогічних проблем.

Напрями наукових досліджень:

- вивчення проблем теорії та методики навчання графічним дисциплінам школярів і студентів;
- залучення студентської молоді до науково-дослідницької діяльності та розвитку науково-технічної творчості;
- створення концепції і галузевого стандарту ступеневої підготовки вчителя;
- методологія науково-педагогічних досліджень;
- теорія і методика виховання;
- інтеграційні процеси та закономірності в освіті;
- інформаційні технології у навчанні тощо.

Учні В. Сидоренка відзначають його унікальну здатність толерувати, надихати й актуалізувати, допомагати розкритися кожному послідовникові наукової школи, перетворюючи його на самодостатнього лідера (і це чи не найважливіше!!!).

Наукові ідеї та праці В. Сидоренка відомі в Україні та за кордоном (у Білорусії, Великій Британії, Німеччині, Польщі, Росії, Словаччині, Хорватії, Швеції), оскільки Віктор Костянтинівич – видатний учений, відомий професіонал у галузі загальнотехнічної, трудової та графічної підготовки учнівської і студентської молоді, інтеграційних процесів в освіті, а також унікальна людина зі здатністю нести відповідальність за результати аласної наукової діяльності та послідовників, генерувати ідеї, бачити перспективні цілі в науці та втілювати наполегливою працею в освіту, науку й життя.

Також не оминемо увагою НППШ *Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Усього їх налічується 13, відтак зупинимосся на діяльності деяких із них.

НПШ *Педагогічні аспекти обдарованості*, керівник – доктор педагогічних наук, професор О. Антонова. *Основний науковий проект школи*: теоретичні та методичні засади створення науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості, дослідження проблеми сутності й природи обдарованості, можливостей розвитку здібностей та обдарувань молоді у різних сферах діяльності, навчання і виховання обдарованої молоді, зокрема студентської (теоретико-методологічні засади, історія питання, порівняльний аналіз, розробка технологій навчання тощо); розробки психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості; підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями на основі застосування сучасних педагогічних технологій; створення і діяльність науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю (програма, концепція, технології навчання).

Ще одна НПШ, пов'язана із ППО, – це *Підготовка магістрів до педагогічної діяльності*, керівник – доктор педагогічних наук, професор С. Вітвицька.

Мета і завдання школи: дослідження процесу підготовки магістрів освіти до інноваційної педагогічної діяльності; структурно-функціональний аналіз системи підготовки майбутніх педагогів; реалізація науково-освітніх проектів, у межах яких здійснюється підготовка сучасного вчителя, викладача ЗВО; розробка науково-методичного та навчально-методичного процесу підготовки фахівців освітньої галузі.

І досить важлива НПШ для ППО – *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів*, яка за роки свого існування зробила вагомий внесок у розробку проблем теорії та методики професійної освіти, теорії та історії педагогіки, актуальних проблем виховання учнівської та студентської молоді, проблем андрагогіки та акмеології. Керівник школи – доктор педагогічних наук, професор О. Дубасенюк. Нині у складі даної НПШ функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (за спільною угодою):

а) лабораторія «Громадянський розвиток особистості професіонала» – координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ІПОД НАПН України, професор Л. Б. Лук'янова та доцент ЖДУ імені І. Франка О. В. Вознюк; б) лабораторія «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії». Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПОД НАПН України, професор М. Солдатенко та доцент ЖДУ імені І. Франка І. Коновальчук.

Мета і завдання діяльності НППШ:

- дослідити теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасних наукових підходів;
- обґрунтувати теоретико-методологічні та прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі;
- розробити акмесинергетичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців;
- проаналізувати категоріально-термінологічний апарат проблеми професійної підготовки майбутніх учителів: «професійна педагогічна діяльність», «професійна педагогічна освіта», «неперервна професійна освіта», «професіоналізм особистості», «професіоналізм діяльності» тощо;
- дослідити андрагогічні засади сучасної освіти;
- упровадити наукові проекти у практичну педагогічну діяльність у процесі створення навчально-методичного забезпечення нового покоління.

Актуальністю відзначаються дослідження науково-педагогічних шкіл *Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*. У Науково-навчальному інституті педагогіки і психології діють 6 творчих колективів дослідників. Так, НППШ з *проблем педагогічної компаративістики*, керівник – доктор педагогічних наук, професор А. Сбруєва – здійснює наукові пошуки за напрямом – проблеми інноваційного розвитку освіти в розвинених країнах в умовах побудови суспільства знань.

Серед досліджуваних проблем:

- теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні засади освітніх реформ у розвинених країнах;
- стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в різних країнах світу;
- інноваційні підходи до управління вищою освітою в розвинених країнах;
- теоретичні та методичні засади інноваційного розвитку загальної середньої освіти;
- концептуальні та організаційно-педагогічні засади освіти обдарованих дітей і молоді в розвинених англomовних країнах.

У контексті дослідження ППО, зокрема світового досвіду її розвитку й модернізації, значущою є НППШ з *проблем теорії та практики освіти дорослих у розвинених країнах світу*, керівник – доктор педагогічних наук, професор О. Огієнко.

Напрямок наукових досліджень даної НППШ – проблеми інноваційного розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих у розвинених країнах світу й Україні в контексті реалізації концепції освіти впродовж життя.

Досліджувані проблеми:

- теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу;
- теоретичні та методичні засади підготовки вчителя до інноваційної діяльності в різних країнах світу;
- теоретико-методологічні засади розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих;
- інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у розвинених країнах світу.

Для формування синергетичної професійно-педагогічної компетентності викладачів актуальною є НППШ з *проблем формування культуромовної особистості фахівця в умовах неперервної освіти*, керівник – доктор педагогічних наук, професор О. Семенов.

Напрямок наукових досліджень даної НППШ – теоретичні та методичні засади формування культуромовної особистості фахівця-дослідника в умовах неперервної освіти.

Досліджувані проблеми:

- теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі компетентнісного підходу;
- теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності учителя-словесника у системі післядипломної освіти;
- технології підготовки майбутніх фахівців масмедійних, юридичних, економічних, медичних спеціальностей як культуромовних особистостей і дослідників: праксеологічний підхід.

Цікавим, на нашу думку, буде й аналіз досвіду діяльності наукових шкіл *Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. На офіційному сайті ЗВО репрезентовано 44 (!) наукових школи, що функціонують на 36 кафедрах. Із наданого переліку виділимо НППШ *Саморегуляційний підхід до формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, менеджера навчального закладу, проектної та інноваційної діяльності* (кафедра Педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна), керівник – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України М. Гриньова.

При кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту відкритий філіал Міжнародної Академії педагогічних наук, діє секретаріат Міжнародної та Всеукраїнської макаренківських асоціацій, секретар доцент А. Ткаченко.

Завдання НППШ:

- інноваційна робота щодо відпрацювання трьох домінант: студент – викладач – освітнє середовище, де саморегуляція є вищим ступенем діяльності, озброє умінням учитися впродовж життя;
- створення фахового наукового середовища на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту;

– створення науково-педагогічного базису для функціонування наукових шкіл, педагогічний та цілеспрямований науковий вплив особистості викладача вищої школи на становлення особистості майбутнього викладача ЗВО та науковця;

– дослідження та розв'язання задач змісту освіти для докторантів та аспірантів: формування інформаційної культури майбутніх менеджерів, науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх менеджерів і викладачів у ЗВО, моделювання процесу навчання в системі професійної підготовки майбутніх менеджерів та формування інформаційно-технологічних компетентностей, підготовка майбутніх менеджерів до попередження конфліктів в управлінській діяльності, теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності, система професійної підготовки фахівців специфічних категорій у сфері технологій управління.

Доцільно в межах наукового дослідження проаналізувати стан функціонування професійних колективів дослідників ДВНЗ «*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*». Так, на педагогічному факультеті діє НППШ *Технології формування професійної компетентності майбутніх учителів*, керівник – доктор педагогічних наук, професор О. Шапран.

Напрями роботи наукової школи:

- формування професійної компетентності майбутніх фахівців;
- формування готовності вчителів до майбутньої професійної діяльності;
- технологічний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів;
- розробка інноваційних технологій навчання;
- використання можливостей регіональних університетських комплексів у неперервній освіті.

Форми і методи роботи наукової школи:

- підготовка здобувачів наукових ступенів до захисту кандидатських і докторських дисертацій;

- написання монографій, навчальних посібників, підручників, словників;
- публікація статей у фахових виданнях України і міжнародних виданнях;
- робота у редакційних колегіях фахових видань університету;
- розробка і виконання держбюджетних наукових проектів, інноваційних тем;
- консультації аспірантам, здобувачам, практикам щодо організації та проведення наукової роботи;
- поширення передового педагогічного досвіду використання інноваційних технологій у закладах вищої освіти;
- здійснення експериментальної роботи, проведення емпіричних досліджень з педагогіки;
- ознайомлення студентів старших курсів, аспірантів, здобувачів із здобутками вітчизняної і зарубіжної педагогіки;
- керівництво курсовими, бакалаврськими, дипломними й магістерськими роботами, що безпосередньо пов'язані з проблематикою наукової школи.

Наведена аналітична інформація про НППШ дає підстави стверджувати про розмаїття напрямів здійснюваних ними науково-педагогічних досліджень і широту їхнього охоплення, а сама діяльність керівників і колективів цих творчих об'єднань сприяє повноважному входженню української освіти до європейського освітнього простору як історичної, фундаментальної, високоякісної, а відповідно й конкурентоздатної. Однак, нині на рівні держави переважає низький рівень підтримки функціонування наукових шкіл, творчих лабораторій і науково-дослідних центрів. Успішна їхня діяльність частіше є результатом ініціативності, самопожертви, альтруїзму й самоіронії її лідера та членів, творчого «горіння» й емоційно-психологічної зреалізованості в професії та самовизнання через наукові публікації, виступи на конференціях, симпозіумах, семінарах, Інтернет тощо. Сумнівними є перспективи подальшого розвитку науково-педагогічних шкіл у сучасних умовах, оскільки за умов традиційної професійної підготовки без належного фінансового, технічного забезпечення проводити результативні

науково-педагогічні дослідження не має можливості. Через низьку оплату, відсутність морального й фінансового заохочення науково-педагогічні школи майже не оновлюються й не посилюються молодими кадрами, які значно переважають у рівневі сформованості інформаційно-цифрової, інформативно-комунікативної та медіакомпетентності. Не сприяють розвиткові науково-педагогічних шкіл і інтелектуальні й фінансові затрати молодих учених на захисти дисертацій, упровадження конкурсів на зайняття вакантних посад, отримання вчених звань, які передбачають затратні друки в іноземних виданнях, закордонне стажування, безоплатне отримання сертифікатів B2 на знання іноземної мови.

Тож, спираючись на висновки Є. Хрикова щодо об'єктивних і суб'єктивних чинників, що гальмують створення та розвиток НПШ в Україні [58], та зважаючи на здійснений аналіз і попередні наші дослідження [50,51], можемо зробити певні критичні узагальнення щодо функціонування НПШ в державних установах НАПН, МОН України та ЗВО, а саме:

- відсутність документального та правового супроводу діяльності НШ (НПШ), однозначного тлумачення поняття «наукова школа» для здійснення належної ідентифікації цих об'єднань;

- різні умови праці співробітників НДІ (наукова діяльність) та ЗВО (навчальна діяльність) визначають специфіку напрямів наукових досліджень: теоретичні в державних установах НАПН і МОН України та відповідно практичні в ЗВО;

- недостатній рівень розвитку методології педагогічної науки призводить до недосконалих розробок методологічних засад проблем, дослідженням якої займається певна НПШ;

- нагальна потреба в зниженні рівня централізації освіти, що обмежує як масштаби, так і варіанти можливих напрямів досліджень та полягає в удосконаленні наявної освітньої парадигми;

- відсутність оприлюднених даних про НПШ установ науки і освіти знецінює їхній вагомий вклад у цю галузь знання (що доволі дивно констатувати в час

тотальної інформатизації/цифровізації);

– відсутність чітко визначених і загальноприйнятих критеріїв оцінки результатів діяльності НППШ та орієнтація наукових структур на кількісні показники (кількість публікацій і захищених дисертацій) гальмує розвиток як педагогічної науки в цілому, так і НППШ;

– науково-дослідні інститути НАПН та ЗВО або оприлюднюють інформацію про наявність у них НППШ (але не конкретизують, яких саме), або ж не називають жодної, що свідчить про тенденцію недооцінювання діяльності даних творчих колективів дослідників, трактування НППШ не як ефективної форми організації наукової діяльності, а як іміджевої переваги в конкурентному середовищі;

– низька ефективність упровадження результатів досліджень НППШ у наукових та освітніх установах, що практично робить процес їхніх пошуків локальним (містечковим) явищем.

Пріоритетні напрями наукової діяльності НППШ

1. Методологія наукового пізнання.
2. Методологія експертного оцінювання наукоємних результатів.
3. Методологія системного управління.
4. Квалітологія, наукові метрики, моніторинг.
5. Метрики цивілізаційного розвитку тощо.

Означені узагальнення приводять до висновку про необхідність розроблення чітких вимог до НППШ та проведення об'єктивної експертизи їхніх наукових здобутків, результати якої повинні обов'язково оприлюднюватися.

Принагідно зазначимо, що для модернізації та забезпечення фінансування науки має запрацювати Національний фонд досліджень, його завданням є забезпечення європейської якості експертизи та прозорості роботи. Він повинен сприяти проведенню фундаментальних і прикладних досліджень, забезпечувати стажування науковців за кордоном, проведення міжнародних конференцій. Таким чином, члени НППШ (НППШ) матимуть змогу модернізувати методологічну компетентність у післядипломній освіті для сталого розвитку, реалізувати право на

неперервну освіту впродовж життя.

Реформа вітчизняної науки передбачає здійснення до кінця 2019 року державної атестації ЗВО, зокрема їхньої наукової діяльності. Безперечно, не всі НШ (НПШ) будуть здатні конкурувати: чимало учених за останні десятиліття емігрували, матеріально-технічна база закладів освіти застаріла, деякі учені – основоположники та засновники даних об'єднань науковців – не здатні реагувати на запити сьогодення й живуть учорашнім.

На часі модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку через інтеграцію науки й виробництва, використання можливостей дуальної освітньої системи не лише для забезпечення належної практичної підготовки, але й для виконання наукових досліджень на замовлення підприємства-виробника, формування напрямів роботи наукових шкіл відповідно до потреб промислового сектору та бізнесу, зміну поколінь через залучення молодих учених до проведення розвідок та керівництва ними тощо.

Пропозиції щодо законодавчого закріплення діяльності НШ (НПШ)

У межах даного дослідження ми погоджуємося з позиціями вищезначених науковців та узагальнимо пропозиції щодо законодавчого закріплення діяльності НШ (НПШ). Тож для того, щоб створити сприятливі умови для повноцінного їхнього функціонування, доцільно:

на рівні держави:

- затвердити та оприлюднити на рівні НАПН та МОН України вимоги до НШ (НПШ);
- розробити процедуру надання науковим колективам статусу НШ (НПШ);
- створити банк даних вітчизняних НШ (НПШ) із достатньою інформацією для всіх зацікавлених сторін;
- забезпечити повноцінну діяльність Національного фонду досліджень з метою сприяння дотримання європейської якості експертизи та прозорості роботи;
- сприяти зростанню значення творчих функцій науковців в умовах третьої й четвертої науково-технічної революції, підвищенню кваліфікації, стажуванню

наукових, науково-педагогічних працівників та забезпечення їх умотивованості до розвитку культури якості;

- планувати та здійснювати наукові дослідження, у тому числі й державного рівня, за участю тих чи інших НШ (НПШ);

- зробити максимально відкритим доступ НШ (НПШ) до участі в міжнародних грантах, конкурсах тощо;

- проводити експертизу діяльності НШ (НПШ) та оприлюднювати її результати;

- розподіляти місця в аспірантурах та докторантурах з урахуванням діяльності НШ (НПШ);

- розглядати на рівні НАПН результати діяльності НШ (НПШ);

на рівні ЗВО:

- розробити положення про НШ (НПШ) та процедуру надання такого статусу колективу науковців-дослідників;

- широко впроваджувати в навчальний процес та систему післядипломної освіти елементів дослідження й самостійної роботи науковців, студентів, аспірантів, слухачів курсів;

- розробити систему оцінювання результатів діяльності НШ (НПШ), яка може включати експертну раду з аналізу їхніх здобутків;

- інтенсифікувати зовнішньоекономічну діяльність для забезпечення привабливості НШ (НПШ) у світі, маркетингову діяльність із забезпечення активної міжнародно-популяризаторської практики;

- передбачати фінансування проведення досліджень у НШ (НПШ);

- забезпечувати НШ (НПШ) необхідними матеріальними та інформаційними ресурсами;

- розробити, затвердити та запровадити форми матеріального та морального заохочення ефективної діяльності членів НШ (НПШ);

- сприяти висвітленню результатів діяльності НШ (НПШ) на сайті ЗВО;

на рівні Інституту (Факультету):

– підвищити частку наукових досліджень у навчальному процесі, запровадити інноваційну модель підготовки «магістр – доктор філософії» із тем НШ (НПШ);

– сприяти набору до аспірантури та докторантури в межах проблематики НШ (НПШ);

– надати можливість академічної мобільності професорсько-викладацького складу та персоналу як на території України, так і поза її межами;

– складати плани наукових досліджень не тільки для кафедр, лабораторій, а й для наукових шкіл;

на рівні Кафедри:

– провадити діяльність, спрямовану на збереження і розвиток НШ (НПШ) за пріоритетної підтримки та розширення участі в них молодих дослідників;

– сприяти розвиткові критичного мислення членів НШ (НПШ), креативного підходу до розв’язання професійних завдань, критичного оцінювання інформації, володіння культурою фахової дискусії;

– переглянути структуру навантаження членів НШ (НПШ);

– розробити, затвердити та запровадити форми звіту НШ (НПШ) про результати своїх досліджень;

на рівні Школи:

– освоїти нові методики змішаної форми навчання спільно з освітніми он-лайн платформами;

– забезпечити нормативно-методичний супровід усіх напрямів діяльності НШ (НПШ);

– виконати вимогу щодо публікацій у виданнях, що індексуються наукометричними системами SCOPUS і Web of Science, та сприяти цитуванню опублікованих статей;

– збільшити кількість виставкових заходів, проведення презентацій та круглих столів, публікацію рекламних описів конкретних розробок та за допомогою мережі Інтернет, створення на сайтах ЗВО рекламних сторінок,

презентацій і відеороликів тощо;

- створювати власну наукову та науково-технічну продукцію, нові наукові знання як об'єкти права інтелектуальної власності, фундаментальні наукові праці;
- збільшувати частку господарсько-договірних науково-дослідних робіт, виконаних на замовлення підприємств, установ, фондів, щодо тих, які виконувалися за кошти загальний фонду державного бюджету;
- брати активнішу участь у міжнародних освітніх програмах «ERASMUS+», «ERASMUS MUNDUS», «TEMPUS», FP7, «ГОРИЗОНТ 2020», «EUREKA», «ПРОГРАМА МОБІЛЬНОСТІ МАРІ КЮРІ», Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), «EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION» тощо.

З огляду на означене вище можемо стверджувати, що основне завдання наукових шкіл – підготовка висококваліфікованих фахівців та виконання інноваційних проектів – можливе лише за умови створення відповідних умов в установах НАПН, МОН України та ЗВО, а також належного фінансування їхньої діяльності в Україні.

Висновки до розділу 1

Післядипломна педагогічна освіта є значущим способом долання розбіжностей між вимогами до кваліфікованого фахівця освітньої галузі та його здатністю відповідати меті, завданням та вимогам до особистості педагога, викладача конкретного закладу освіти, галузі, держави, регіону та транскордонного виміру.

Аналіз чинної нормативної документації, що стосується неперервної освіти, послуговується категоріальним апаратом «освіта дорослих», «післядипломна освіта», «професійний і особистісний розвиток викладачів», «науково-педагогічні школи в ППО». Варто відзначити наявну суперечливість чинних нормативно-правових документів та нормативних документів МОН України, що стосується видів, форм ПК, кількості академічних годин навчання, чинність сертифікатів та їхнє прирівнювання до документів ліцензованих закладів освіти тощо. Ця внутрішня

суперечливість породжує різні інтерпретації даних документів в окремих ЗВО чи ЗППО

Вищезначений аналіз засвідчує поступову імплементацію національної системи післядипломної педагогічної освіти до європейських аналогів через оновлення чинних нормативно-правових документів щодо вимог до освітнього процесу, що у свою чергу вимагає від ПП і НПП безупинного професійного розвитку як складової неперервної освіти.

Післядипломна педагогічна освіта в умовах глобалізації і безупинного розвою науки набуває особливого значення для уможливлення індивідуальних запитів особи в постійному компетентнісному оновленні сучасних наукових знань, забезпечення розвитку закладів вищої освіти в транскордонному вимірі.

Індивідуалізація підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування, перехресного та паралельного навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників із різноманітним практичним досвідом викладацької, педагогічної, науково-методичної, методологічної, науково-дослідної, навчально-науково-інноваційної, інформаційно-аналітичної, сучасних інформаційних технологій навчання, наукової діагностики, експертизи та міжнародної діяльності та її методичного забезпечення з установленням релевантності визначено життєво необхідною потребою суспільного запиту.

Очікувані дані положення в післядипломній педагогічній освіті зrealізовано лише частково через відсутність Закону України «Про післядипломну педагогічну освіту», недостатнє державне забезпечення та фінансову підтримку асоціацій роботодавців, неналежний професіоналізм науково-педагогічних працівників закладів системи післядипломної освіти, відсутність постійного моніторингу якості розвитку неперервної педагогічної освіти.

Здійснено нормативно-правовий аналіз державного регулювання у сфері освіти. Так, Закон України «Про вищу освіту» (2014) залишає без змін попередню систему ПО, додавши ще одну форму підвищення кваліфікації – стажування за кордоном.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного й загальнокультурного рівня визначає пріоритетом, а післядипломна освіта репрезентована поглибленням професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуттям нової кваліфікації, наукового ступеня або одержанням нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи, що суперечить іншим нормативно-правовим документам, зокрема стосовно аспірантури й докторантури.

Типове положення про атестацію педагогічних працівників (2010) запроваджує норму про підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) спрямована на вдосконалення нормативно-правового забезпечення післядипломної педагогічної освіти, розроблення її стандартів, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти; використання новітніх технологій відповідно до вимог сьогодення; упровадження випереджувального характеру підвищення кваліфікації з метою забезпечення відповідності акредитаційним та ліцензійним вимогам, адже вони повинні здійснювати підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013) репрезентує загальний колективний підхід до підвищення кваліфікації викладачів через використання двох видів навчання працівників: довгострокового та короткострокового, які здійснюються за денною, вечірньою, заочною й дистанційною формами навчання. Однак, не враховано індивідуалізацію змісту навчання залежно від рівня знань, умінь, компетентностей здобувачів освіти, без запровадження програм для диференціації й відбору педагогів у групи за особистісними потребами, створення гнучкої й індивідуально спрямованої післядипломної педагогічної освіти викладачів, інноваційної системи для оцінювання їхніх здобутків тощо.

Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) (2016) вимагає від науково-педагогічних працівників професійного розвитку через освоєння освітньо-наукової програми аспірантури (ад'юнктури) закладу вищої освіти (наукової установи), що потребує підготовки викладачів, які можуть бути задіяні в освітньому процесі на посадах науково-педагогічних (старший викладач, викладач, асистент, викладач-стажист) та педагогічних (викладач, методист) працівників.

Закон України «Про освіту» (2017) забезпечує визнання на державному рівні поряд із формальною неформальної та інформальної освіти та реалізації права викладача на вибір виду, форми та суб'єкта підвищення кваліфікації, зокрема надано право підвищувати кваліфікацію в інших суб'єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб.

Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018) регламентує упровадження компетентнісного, особистісно-діяльнісного підходів та визначає профілі базових компетентностей (професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову).

Підтверджено однаковий статус формальної, неформальної та інформальної освіти в неперервному професійному розвитку та підвищенні кваліфікації педагогів, результати яких мають накопичуватися в електронному портфоліо, визнання результатів самоосвіти та їхнє затвердження вченою або педагогічною радою.

Здійснений аналіз засвідчує поступову імплементацію національної післядипломної педагогічної освіти до європейських аналогів через оновлення чинних нормативно-правових документів щодо вимог до освітнього процесу, упровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого підходу в педагогічній освіті. Однак, післядипломна педагогічна освіти ще не здатна повною мірою

задовільнити запити освітянської спільноти щодо освіти дорослих, зокрема через забезпечення тьюторського супроводу, проектної діяльності чи гейміфікації.

Визначено за умов застосування структурно-логічного аналізу професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти, що поняття «професійний розвиток» у державних законодавчих стратегічних і програмних документах тлумачиться як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності та триває впродовж фахової реалізації.

Професійний та особистісний розвиток викладачів у післядипломній педагогічній освіті можливий за умови модернізації змісту підвищення кваліфікації з урахуванням індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів педагогів різних кваліфікаційних категорій і спеціальностей; переходу до динамічної системи ПК фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього рівня за бажаною спеціальністю відповідно до її здібностей та забезпечити мобільність на ринку праці; створення переліку неформальних онлайн ресурсів (як вітчизняних, так і закордонних), які рекомендовані для самоосвіти й розвитку компетентностей; підготовка експертів-розробників дистанційних курсів / авторських майстер-класів із метою популяризації передового педагогічного досвіду; розроблення технології підвищення кваліфікації педагогів протягом міжтестастаційного періоду, створення оптимальних умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та створення власної індивідуальної освітньої траєкторії розвитку професійної компетентності в умовах неперервної освіти тощо.

Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) серед ключових завдань визначає підготовку педагогів-дослідників для всіх складників освіти. У сучасних умовах трансформація вітчизняної наукової системи та її вихід на позиції практичного втілення результатів досліджень у зразках, моделях, технологіях пов'язані з діяльністю наукових, науково-педагогічних шкіл, що є важливою

проблемою загальнодержавного значення та сприяє повноважному входженню української освіти до європейського освітнього простору як історичної, фундаментальної, високоякісної, а, відповідно, і конкурентоздатної.

Діяльність наукових шкіл має педагогічну спрямованість. Тож у дослідженні означено діяльність і роль деяких науково-педагогічних шкіл провідних наукових установ НАПН, МОН України і ЗВО через аналіз проблем, мети, завдань, напрямів наукової роботи, основних результатів (досягнень). Науково-педагогічні школи як наукові співтовариства ЗВО – важлива складова професійного та особистісного розвитку викладачів у післядипломній педагогічній освіті, оскільки саме педагогічна діяльність є невід’ємною частиною виконуваної ними соціальної функції. Конкретизовано, що серед нерозроблених проблем, пов’язаних із функціонуванням науково-педагогічних шкіл, відсутність документального та правового супроводу їхньої діяльності, означено недостатній рівень розвитку методології педагогічної науки, відсутність чітко визначених і загальноприйнятих критеріїв оцінки результатів їхньої діяльності.

Наведена аналітична інформація про науково-педагогічні школи дає підстави стверджувати про розмаїття напрямів здійснюваних ними науково-педагогічних досліджень та широту їхнього охоплення, а сама діяльність керівників і колективів даних творчих об’єднань сприяє повноважному входженню української освіти до європейського освітнього простору як історичної, фундаментальної, високоякісної, а відповідно й конкурентоздатної.

Осучаснення можливе за умов зростання значення творчих функцій науковців в умовах третьої й четвертої науково-технічної революції, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та забезпечення їхньої вмотивованості до розвитку культури якості; широке впровадження в освітній процес та післядипломну педагогічну освіту елементів дослідження й самостійної роботи науковців, студентів, аспірантів, слухачів курсів; підтримку держави щодо визнання й належного фінансування їхньої науково-дослідної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ТРАНСНАЦІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ НА ВИКЛАДАЧІВ

2.1. Системний аналіз визначення ключових компетентностей здобувачів освіти і фахівців у світі та рекомендації Європейського простору освіти, науки й інноватики

Нинішня епоха інновацій, що входить в історію під назвою «Четверта промислова революція», уносить кардинальні зміни в усі сфери життя людства, адже актуалізується використання великих даних (метаданих), цілковита автоматизація виробництва, технологія доповненої реальності, роботизація тощо.

З одного боку, освіта в результаті цього отримала можливості для якісного інноваційного забезпечення освітнього процесу, а з іншого – усе більше професій, яких потрібно було вчити, нівелюється і навіть зникає, а отже, зменшується попит і на самих викладачів вищої і професійної школи.

Світова спільнота осягнула цінність глобальних змін у всіх сферах життя. Відповіддю державних і громадських інституції на дані виклики є дослідження та запровадження інноваційних стратегій навчання. Зокрема, такі міждержавні структури, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів, а також некомерційні міжнародні організації та фонди: Римський клуб, Партнерство для навчання 21-го століття, Центр перепроєктування навчальних програм, Інститут ділової етики, Світовий освітній форум, Школа підготовки студентів Оксфордського університету і Британський фонд розвитку інновацій Nesta – проводять ґрунтовну діяльність, спрямовану на аналіз попиту необхідних фахівців на світовому ринку праці та визначення потрібних для адаптації й подальшого розвитку професій, вимоги до оновлення бажаних компетентностей,

модернізацію світових освітніх концепцій, пошуки такого освітнього процесу, який би уможливив належну підготовку в умовах щоденних змін у різних галузях науки.

Програма освіти впродовж життя [64] називає пріоритети, епохи майбутнього: швидкісна комунікація, планетарна економіка, підвищення конкуренції; зростання кількості людей старшого віку та низькокваліфікованих працівників; осучаснення видів і форм галузей знань і професій, поєднання великого і малого; розуміння та застосування можливостей мозку; розширення сфери послуг, у тому числі й освітніх; усвідомлення необхідності самонаучіння, самовдосконалення і саморозвитку.

Доповідь очільника *Міжнародної комісії з освіти Спеціалізованого агентства Організації Об'єднаних Націй* (ООН) у галузі освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) для XXI століття Ж. Делора «Освіта: прихований скарб» («Learning: The Treasure Within», 1996) містить її «чотири стовпи»: «навчитися пізнавати (learning to know), навчитися працювати (learning to do), навчитися жити разом (learning to live together), навчитися жити (learning to be)», *визначає глобальні компетентності* [65].

У дослідженні будемо послуговуватися тлумаченням терміна «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання, до внутрішньої структури якої входять знання, пізнавальні і практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація [66].

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) (Organisation for Economic Cooperation and Development) спрямовує діяльність на зміцнення економік держав-членів та сприяння їхній ефективності, створення належних соціально-економічних умов для розвитку ринків праці, економічне зростання промислово розвинених країн та тих, що розвиваються. Однак, не менш значущим напрямом їхньої діяльності є сприяння у *фаховій підготовці кадрів у сфері науки й техніки*. Комітет освіти та Центр досліджень і нововведень у сфері освіти створюють рекомендації щодо змін у структурі окремих регіональних систем

освіти та глобальної (транскордонної), управлінні, фінансуванні, осучасненні змісту і технологій навчання у закладах освіти різних типів, модернізації процесу підготовки педагогів.

Головним показником для виокремлення базових компетентностей є сфера бізнесу та працедавці. ОЕСР упровадила проект *DeSeCo* (1997, 2002) (Definition and Selection of Competencies, Визначення і вибір компетентностей) для визначення актуальних на даному етапі розвитку суспільства та затребуваних у майбутньому компетентностей. Результати дослідження використовуються зацікавленими урядами країн та освітніми світовими системами, оскільки новітні програми розвитку держав визначають людський капітал пріоритетом для подолання недоліків та надання освітньому процесу сучасного практичного значення.

ОЕСР визначає *ключові* (універсальні, глобальні (*key competencies*)) компетентності, які сприяють результативній діяльності фахівців у різних професійних або/і соціальних сферах та якісній самореалізації окремих людей і життєдіяльності суспільства в цілому.

У звіті DeSeCo сформовано *три категорії компетентностей*:

– уміле й дієве послуговування інструментами: мовою, текстом, інформацією, технологіями (використання мов та символів у різних формах та обставках для реалізації цілей, формування знань і розвитку вмінь, навичок, реалізації можливостей; застосування інформації та знань для вибору варіантів дії, точок зору, ухвали рішень та доцільних дій; технічні здібності, інформаційно-комунікативна, інструментально-технологічна й цифрова компетентність);

– взаємодія в гетерогенних групах (уміння співіснувати та співдіяти в полікультурному суспільстві: емпатійні взаємини з представниками різних націй, релігій, культур, соціальних груп; командна робота, кооперація, уміння локалізувати конфлікти);

– індивідуальна поведінка (мати особистісний нестандартний світогляд, виражену позицію; планувати власне життя й саморозвиток; відповідати за прийняті рішення, обстоювати особисті права, інтереси, потреби та інших із

використанням здатності робити вибір як громадянин, член сім'ї, працівник, споживач тощо) [66].

Некомерційна організація США «Партнерство для навчання 21-го століття» (The Partnership For 21st Century Learning) визначила ключові компетентності у вигляді моделі-алгоритму у складових: критичне мислення і здатність розв'язувати проблеми; творчість; шанобливе ставлення до розмаїття культур; мовно-комунікаційна, інформаційно-цифрова та медіаграмотність; ІТ-грамотність; самонаучіння, концепція особистісного й професійного розвитку і побудови кар'єри.

Більш широко ключові компетентності представлені в моделі 4К:

- співпраця, колаборація (діяльність групи фахівців або кількох установ, об'єднаних спільністю інтересів, прагнень для досягнення єдиної мети за допомогою обміну знаннями, досвідом за умови наявності певної конкуренції);
- комунікація (взаємозв'язок соціальних груп, спільнот або особистостей з метою обміну інформацією, знаннями, досвідом, здібностями, емоціями, волевиявленнями й результатами з використанням системи загальних символів);
- критичне мислення (різновид наукового мислення, що репрезентує здатність приймати ретельно обмірковані й незалежні рішення; дієвий спосіб легко знаходити налужну й правдиву інформацію, за потреби здійснювати її перевірку; вивчити ймовірні можливості; проаналізувати варіанти та прийняти рішення щодо покращення власного життя, якості й благополуччя суспільства на основі здійснення вибору);
- творчість, інноваційна діяльність; здатність до творчості, незвичне бачення особливого вирішення проблеми чи ситуації без використання узвичаєного мислення, здатність виконувати завдання нестандартним, унікальним способом) [67].

Некомерційна міжнародна організація – *Центр перепроєктування навчальних програм* (ЦПНП) (The Center for Curriculum Redesign) систематично здійснює пошук підходів до реформування освіти на глобальному рівні. Так, Ч. Фейдлом, М.

Бялик і Б. Тріллінгом було узагальнено результати спільної праці педагогів усього світу, які стали учасниками форсайт-сесій (платформ з обміну бачення навчального процесу між представниками бізнесу, науки, освіти) і конференцій гарвардського Центру перепроєктування навчальних програм (книга «Чотиривимірна освіта»). У співдіяльності з проектом ОЕСР «Освіта–2030» (2015) експерти ЦПНП проаналізували 32 світові моделі компетентностей з усього світу та розділили за чотирма *складовими освіти*: знання (володіння галузями вивчення та інструментами); навички (спілкування, креативності, взаємодії тощо); особисті якості (соціальні та емоційні навички, культурна обізнаність); мета-навчання (аналітичне мислення, критичне мислення, навички самостійного пізнання).

На їхній основі ЦПНП розробив загальну матрицю компетентностей:

1. Наші знання й розуміння (традиційні навчальні дисципліни: математика, фізика; нові: підприємництво; інтеграція та міждисциплінарність).
2. Використання знань (креативність, критичне мислення, кооперація, комунікація).
3. Наша поведінка та залученість у навколишній світ (допитливість, усвідомленість, життєстійкість, моральність, лідерство).

Вищеназані групи компетентностей зв'язуються за допомогою мета-навчання – спрямованості на розвиток і мета-пізнання [68, 69].

Інститут ділової етики (Institute of Business Ethics or IBE) (2011) (неприбуткова професійна організація Лондона) уклала стандарти ділової поведінки на основі етичних цінностей у компетентності для прийдешніх поколінь, як-от:

- уміння навчатися (інформація а репродуктивні знання втрачають актуальність та стають застарілими, необхідно постійно адаптовуватися до нових запитів суспільства та пристосовуватися до швидкої модернізації в усіх сферах життя;
- самостійність (здатність визначати пріоритети та самостійно навчатися, розподіляти час, реалізовувати власний потенціал самопізнання й саморозвитку;

– уміння користування різними ресурсами, техніками й технологіями, матеріальними благами, усвідомлення принципів ощадливого й відповідального використання довкілля;

– уміння співдіяти з іншими (робот в команді, реальна й віртуальна співпраця, соціальний взаємозв'язок, взаємозалежність, лідерство та послідовництво; узаємодія в регіональних і світовій спільнотах);

– трансдисциплінарність (інтеграція знань із різних професійних галузей для виконання поставлених завдань, якісного додання складних ситуацій та досягнення нових результатів);

– фінансова, культурна, історична, цифрова, технологічна грамотність [70].

Покликання сучасної освіти – формування «обізнаності щодо майбутнього» (futures literacy). *Римський клуб* – Міжнародний громадський аналітичний центр, у який уходять представники всесвітньої політичної, фінансової, культурної й наукової еліти, – піднімає питання глобальних проблем людства й природи. Доповідь «Давайте! Капіталізм, короткозорість, населення і руйнування планети» (2017) присвячена пошуку шляхів подолання нинішньої кризи й тенденцій її поглиблення в різних галузях науки, у тому числі й освіти. Розділ «Освіта для майбутнього» містить вимоги до процесу й результату навчання, а саме:

– «зв'язаність», узаємозв'язок, трансдисциплінарність, інтерес, звільнення енергії й активний розвиток здібностей студентів учитися самим і допомагати освоювати знання іншим;

– ціннісний характер, універсальні ідеали і пошана до культурних відмінностей;

– нові знання і дисципліни, зокрема екологія, узаємозв'язок систем і сталий розвиток, які ще не стали частиною загального культурного надбання, тому навчання нових поколінь відповідних знань і навичок має принципове значення;

– культивування інтегрального мислення (не аналітичного). Навчати лише системного мислення недостатньо, оскільки в ньому зберігається тенденція розглядати реальність у досить механістичних категоріях, нездатних охопити її

органічну цілісність. Інтегральне ж мислення здатне сприймати, організовувати, узгоджувати й возз'єднувати окремі фрагменти та досягати справжнього розуміння засадничої реальності;

– плюралізм змісту освітніх програм. Багато університетів просувають конкретні наукові школи, замість того, щоб «давати молодим умам увесь спектр суперечливих і комплементарних перспектив». Нинішні студенти потребують інклюзивної освіти, у якій одні форми знання доповнювали б інші, а не заміняли чи відкидали їх [71,77].

Всесвітній економічний форум (WEF) у Давосі 2015 року оприлюднив дані довготривалого вивчення компетентностей у 100 країнах світу – New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology [72].

Експерти виділили *групи компетентностей*, еталонні й параметральні для оцінювання життєвого успіху людини у XXI столітті:

– базові (уміння читати, писати та рахувати, послуговуватися науковими знаннями, використовувати цифрові технології та інформацію, розпоряджатися власними фінансами та забезпечувати якість життя в цивілізованому суспільстві);

– фахові (критичне мислення, творчість, комунікація й колаборація);

– індивідуально-особистісні (цікавість, стресостійкість, ініціативність, динамізм, наполегливість, гнучкість, лідерські якості, гуманізм, повага до інших суспільств, релігій і культур).

Звіт «Майбутнє робочих місць»(The Future of Jobs, 2016) [73] визначив роль Четвертої промислової революції в розробці раніше неосвоєних галузей, таких як штучний інтелект та машинознавство, робототехніка, нанотехнології, 3-D друк та генетика, біотехнологія, приведе до зміни й оновлення не тільки бізнес-моделей, а й ринків праці на наступні п'ять років. Прогнозується поява нових професій: 3D-модельєрів, дизайнерів досвіду віртуальної реальності, дизайнерів органів і архітекторів доповненої реальності; техніків нейроімплантації, із сонячної та вітроенергії; фахівців з інженерів нейроробототехніки; консультантів із поліпшення когнітивних здібностей, етики генетичної модифікації; аналітиків із

цифрової безпеки, захисників конфіденційності, укладачів технозаконів, фахівців із «розумних» будівель тощо. Професії майбутнього, які радять опанувати в галузі освіти: модератора; розробника освітніх траєкторій; тьютора; організатора проектного навчання; координатора освітніх онлайн-платформ; ментор стартапів; ігромайстра; ігровикладача; тренера з майнд-фітнесу тощо.

Зіставлення звітів попередніх форумів уможливило створення аналітиками й експертами порівняльної таблиці *навичок і компетентностей*, актуальних для успішної кар'єри 2015 року та затребуваних 2020-го [74].

У таблиці 2.1.1 засвідчено актуальність і пріоритетність компетентності комплексного розв'язання проблем, оскільки зростає конфліктність у полікультурному суспільстві та збільшуються й оновлюються наукові знання. Ключові компетентності критичного мислення та креативності актуалізують індивідуальність людини у постнекласичному суспільстві, забезпечують автономію вибору й відбір інформації, її сприйняттю й адекватному переосмисленню, сприяють особистісному розвитку, розкриттю здібностей та реалізації власного потенціалу.

Таблиця 2.1.1

Порівняльний аналіз ключових компетентностей WEF

2015	2020
1. Комплексне розв'язання проблем	1. Комплексне розв'язання проблем
2. Координація дій з іншими	2. Критичне мислення
3. Управління людьми	3. Креативність
4. Критичне мислення	4. Управління людьми
5. Взаємодія, ведення перемовин	5. Координація дій з іншими
6. Контроль якості	6. Емоційний інтелект
7. Сервіс-орієнтування	7. Складання суджень і ухвалення рішень
8. Складання суджень і ухвалення рішень	8. Сервіс-орієнтування
9. Активне слухання	9. Взаємодія, ведення перемовин
10. Креативність	10. Когнітивна гнучкість

Звіт 2018 року актуалізував світові проблеми, пов'язані з глобалізацією (забруднення довкілля, справедливий розподіл світових ресурсів, майбутнє соціальних систем) та інноваційними технологіями, породженими Четвертою промисловою революцією: бачення подальшого розвитку цифрового суспільства й економіки, майбутнього традиційних галузей та інститутів розвитку, його готовність упроваджувати цифрові технології, blockchain і використовувати криптовалюту.

Розвиток економіки й модернізація технологій спонукають до незворотного оновлення змісту освіти, транздисциплінарності, мультиграмотності в умовах її осучаснення.

Вимоги до змін у змісті освіти висуває Світовий банк, який щорічно випускає звіт із питань міжнародного розвитку. Під час дискусійної панелі на Світовому освітньому форумі Г. Роджерс (керівник проекту «Звіт зі світового розвитку 2018»), Х. Сааведра (керівник Глобальної практики у сфері освіти Світового банку) і Р. Гленнерстер (головний економіст Міністерства з міжнародного розвитку Великої Британії) підтвердили світову кризу в освіті та визнали глобальні проблеми, які призвели до цього:

- фрагментарна підготовка, недостатня професійна компетентність і вузькоспеціалізоване спрямування педагогів;
- перепони для розвитку регіональних і глобальної систем освіти (технологічні, полікультурні, політико-економічні);
- зведення ролі освіти до забезпечення подальшого кар'єрного зросту та фінансової стабільності та покращення якості життя;
- відсутність критеріїв для проведення оцінювання педагогів, певної HR-програми для відбору викладачів ЗО.

Ці суперечності виявили невідповідність між пропозиціями провайдерів освітніх послуг та потребами замовників сучасних фахівців-випускників ЗВО – працедавців, професійних асоціацій, консорціумів тощо. Нездатність ЗВО реагувати

на суспільно-економічні виклики та освітню кризу помножить кількість неосвічених кадрів у наступні 40-50 років на світовому ринку праці.

На *Світовому освітньому форумі* А. Шляйхер (директор департаменту освіти та навичок Організації економічного співробітництва та розвитку) та М. Маропі (директор Міжнародного департаменту освіти ЮНЕСКО) визначали вплив глобальної компетентності в освіті на рівень життя та економічний розвиток країн. Було проаналізовано, чому має навчати сучасна освіта, як підготувати учнів і студентів до глобальних викликів сьогодення. Виокремлено головні *компетентності*, як-от:

- здатність будувати суспільство без ризиків, культурних перепон, комунікувати з іншими, урахувавши їхні особливості: етнічні, релігійні, соціальні, медико-психологічні;
- уміння здійснювати аналіз інформації, її критичний огляд і відбір, зіставляти підходи до розв'язання проблеми для прийняття оптимального рішення;
- здатність навчати людей розрізняти неправдиву та шкідливу інформацію, захищати від негативного впливу інших та боротися з її засиллям;
- змога спільнодіяти, бути відквертими, аналізувати ситуацію з точки зору інших, виявляти емпатію і, як результат, уникати конфліктів;
- усвідомлення поняття людської гідності.

Організація економічного співробітництва та розвитку десятки років поспіль проводить аналіз успішності шляхом перевірки навичок і знань 15-річних учнів з метою оцінювання рівня освіти в усьому світі [76]. PISA (The Programme of International Student Assessment, Програма міжнародного оцінювання учнів) формує показники з ефективності, рівності та продуктивності регіональних освітніх систем, визначає критерії для міжнародного порівняння і моніторингу. Створення бази даних уможливує вивчення дослідниками з усього світу базових і стратегічних питань освіти. ОЕСР та Керівна рада PISA здійснюють пошук алгоритмів зростання наукової якості та політичної важливості дослідження для виконання вимог сучасного суспільства та конкурентної економіки.

Болонська, Сорбоннська, Брюссельська, Маастрихтська декларації, Лісабонська Конвенція, Берлінське, Бергенське, Лондонське, Празьке, Льовенське комюніке Європейської Комісії поглиблювали взаємну інтеграцію систем освіти й науки країн ЄС та виробляли спільні принципи, положення, концепції подальшого розвитку. У першочергових цілях створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі: визначено основні компетенції для навчання протягом життя та встановлення Європейської кваліфікаційної структури з метою можливості отримати освіту упродовж життя; сформульовано основні вимоги Стратегії розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020»; оприлюднено результати досліджень щодо знань, навичок і компетентностей майбутніх фахівців, затребуваних Європою 2030 року; створено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя та визначено ключові тенденції політики ЄС у сфері освіти й культури, проаналізовано участь України в реалізації ініціативи ЄС «Східне партнерство», покращення міжкультурного розуміння, громадянської участі та етичної самосвідомості, а також забезпечення справедливого доступу до вищої освіти у згуртованому та інклюзивному суспільстві.

Значущість установа змiсту й обсягу знань, умінь, навичок, компетенцій і видів компетентностей для особистостей та соціуму, глобальної освіти й науки є об'єктом обговорення міжнародної спільноти. Систематично відповідно до викликів сьогодення й майбутнього осучаснюється їхній перелік, оскільки суспільний запит та економічні фактори диктують вимоги до освіченості фахівців сучасного й прийдешнього не лише країн, а й планети в цілому, а освіченість конкурентоспроможних професіоналів забезпечить успішність і результативність підприємств, державних економік і глобального світового розвитку.

Для забезпечення успішної реалізації компетентної освіти XXI століття в навчальних програмах і планах, різних професійних і соціальних сферах, якості життя окремих людей та країн потрібно визначити уніфікований набір компетентностей у межах кожного конкретного ЗО, ЗВО залежно від галузей знань і

спеціалізацій, забезпечити створення ПП і НПП необхідного наукового, методологічного і методичного інструментарію, сформувати здатність до самоосвіти й кар'єрного зостання та вміння інноваційно та студентоцентровано навчати здобувачів освіти.

Аналіз нормативних документів міждержавних структур та некомерційних міжнародних організацій і фондів уможливив створення схеми, поданої на рис. 2.1.1.

Важливу роль у поглибленні інтеграційних процесів у Європі має ЄС, представники країн якого, у тому числі й університетів та державних і громадських організацій, розуміючи важливість освіти й науки для суспільства, щорічно проводять спільні конференції, зустрічі, симпозиуми тощо. Їх діяльність спрямована на зростання конкурентоздатності ЄПВО, створення спільних освітніх і наукових парадигм, концепцій та запровадження єдиних професійних кваліфікацій. Для розроблення стратегії взаємної діяльності та позгодження дій із 1976 року функціонує Комітет освіти держав – членів ЄС, під егідою якого діють Європейський інститут виховання і соціальної політики (Париж) та Бюро співробітництва у сфері виховання (Брюссель). «Розширення та визнання набутих знань, професійних навичок та рівня компетентності громадян мають важливе значення для розвитку особистості, конкурентоспроможності, підвищення рівня зайнятості та соціальної згуртованості в рамках Європейського Співтовариства» [78]. «Європейський процес, завдяки його особливим досягненням упродовж останніх декількох років, стає дедалі відчутнішою і значимішою реалією для Європейського Союзу та його громадян... «Європа знань» є нині широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери» [78].

Структурно-системний аналіз визначення ключових компетентностей у світі

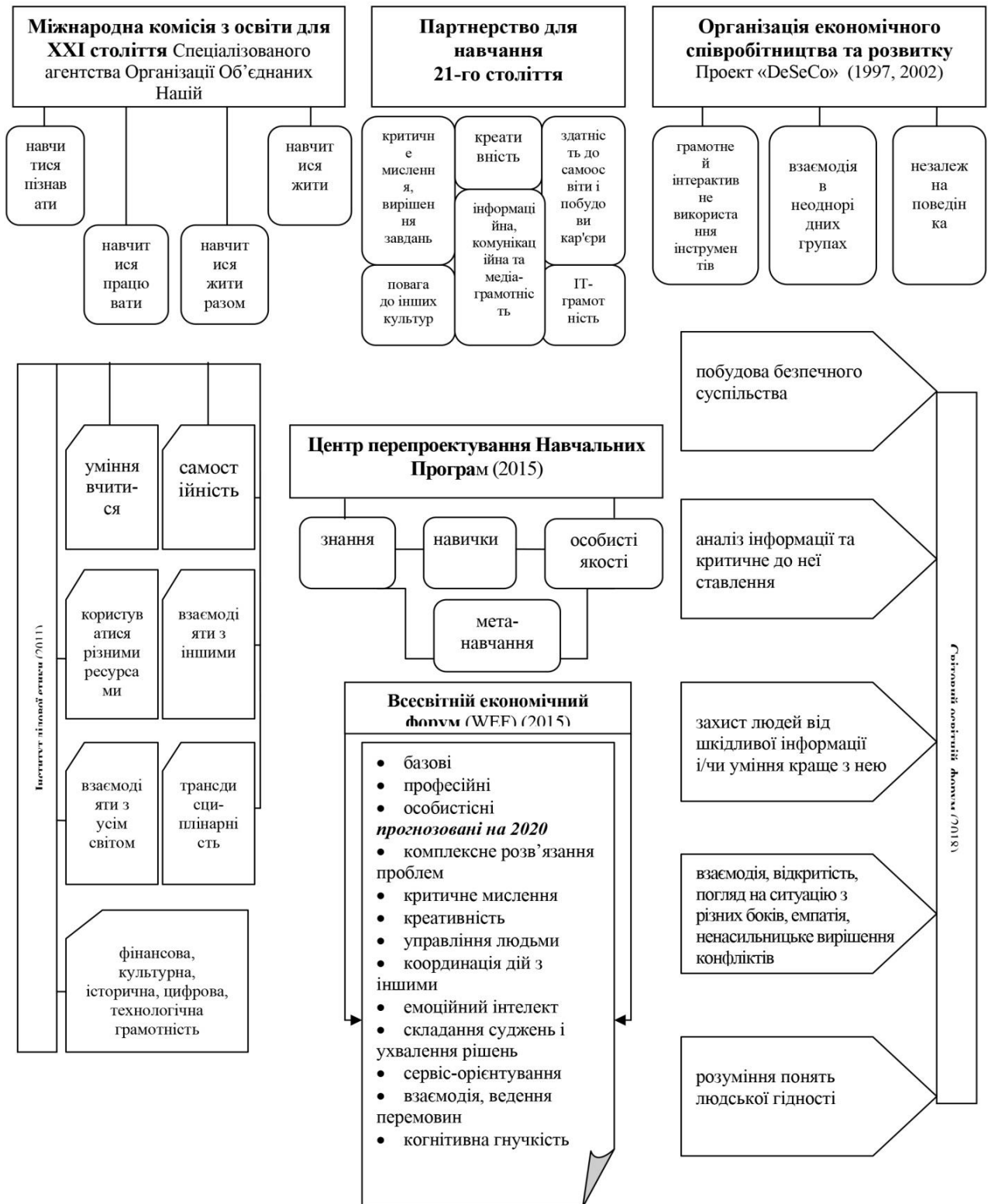


Рис.2.1.1. Системно-структурна схема аналізу визначення ключових компетентностей у світі

ЄС взаємною діяльністю держав-членів створив уніфіковану освітню систему та забезпечив її життєствердність низкою чинних нормативно-правових документів. У контексті дослідження важливими є Звіт «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система», проект TUNING, Стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020», Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя.

Звіт «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» (Європейська Комісія, 2005) [79,80] є підсумком робочих засідань представників країн-членів ЄС (Лісабон, 2001). Документом визначено вісім ключових компетентностей для навчання впродовж життя: навички рахування та письма; фундаментальні компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій; іншомовна компетентність; ІКТ-навички й використання технологій; уміння здобувати знання; соціальні й фінансово-підприємницькі навички; загальна культура.

Завдання проекту *TUNING «Тюнінг» («Tuning of educational structures in Europe»/»Гармонізація освітніх структур у Європі», 2000)* – виробити результативний підхід до інтеграції Болонського процесу на рівні ЗВО і галузей науки, сприяти автономності університетів у продукуванні навчальних програм і виборі форм (e-навчання, дистанційне, змішане, мережеве).

Змінено спосіб оцінювання результатів навчання: замість знань, умінь, навичок, *спеціальні предметні (фахові) та загальні компетентності*. Визнається важливість формування та розвитку спеціальних компетентностей як основи освітньо-професійних програм підготовки фахівців та актуалізується необхідність розвивати загальні компетентності для формування свідомих громадян. У проекті розрізняють три *типи загальних компетентностей*: *інструментальні*: когнітивні (пізнавальні), методологічні, технологічні, лінгвістичні; *міжособистісні*: індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця); *системні* (здатності, уміння та навички, що стосуються систем у цілому (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань); потрібні попередньо надбані

інструментальні й міжособистісні компетентності) [83]. Згодом (2008) перелік загальних компетентностей було розширено до таких 30 основних [89]:

– *інструментальні*: здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; використання теоретичних знань на практиці; тайм-менеджмент; знання і розуміння предметної та фахової галузі; усна та письмова комунікація рідною мовою; знання й вільне використання іноземних мов; послуговування інформаційними й комунікаційними технологіями; проведення наукових досліджень; наочіння та саморозвиток; віднаходження, оброблення й аналіз інформації;

– *міжособистісні*: здатність до критики й самокритики; емпатійне спілкування і співнодія; мотивація взаємодії для досягнення загальних цілей; еклектична робота в міждисциплінарній команді; співпраця в міжнародному середовищі; комунікація з експертами з різних галузей науки; повага до поглядів представників інших культур, рас, релігій, соціальних груп; розуміння гендерних відмінностей і враховування гендерного фактору у професійній діяльності та поза нею, дотримання морально-етичних норм;

– *системні*: здатність пристосовуватися до нових ситуацій; продукування нових ідей (креативність); виявлення, усвідомлення і вирішення проблем; прийняття правильних рішень; самостійна діяльність; розроблення проектів та їхнє впровадження; дотримання техніки безпеки; ініціативність; оцінка й підтримка якості результатів праці; цілеспрямованість у виконанні доручених завдань і прийнятих зобов'язань; відповідальність за збереження довкілля; соціальна і громадянська позиція.

Єврокомісія розробила *Стратегію розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020»* (2014) для сприяння стабільному інтелектуальному зростанню, інтеграції та збільшенню інвестицій в освіту, наукові дослідження та інновації у фінансових рамках 2014–2020 років. Розробники акцентують увагу на провадження освіти, перепідготовки й навчання без відриву від виробництва за активного використання дуальної системи навчання.

Цим документом визначено пріоритетні заходи для запровадження на рівні ЄС, а саме: розробка стратегічної програми теоретичних і практичних досліджень у сферах: енергетична безпека, транспорт, зміна клімату й ефективність використання ресурсів, охорона здоров'я та старіння, екологічно чисті методи виробництва й управління земельними ресурсами; створення єдиного патенту ЄС і спеціалізованого патентного суду, модернізація рамок авторського права і товарних знаків, поліпшення доступу малого та середнього бізнесу до захисту прав у сфері інтелектуальної власності; прискорення розробки та впровадження технологій для виконання визначених у програмі завдань: «План розвитку цифрових технологій у Європі» для прискорення розвитку високошвидкісного Інтернету, можливостей участі в глобальному цифровому просторі для приватних і юридичних осіб. Мета – розвиток економіки й забезпечення соціальних благ за допомогою створення Загального цифрового ринку ЄС із використанням високошвидкісного Інтернету та спільних додатків із можливістю вільного доступу громадян; зміцнення й підтримка подальшого розвитку ролі інструментів ЄС для продукування інновацій (діяльність структурних фондів, фондів розвитку сільських територій, програм розвитку наукових досліджень, правил Інкотермсу, SET- планів); сприяння розвитку партнерських зв'язків знань і зміцненню тріади – освіта, бізнес, наукові дослідження та інновації, підтримка розвитку підприємництва шляхом надання допомоги молодим інноваційним компаніям [83].

Школа підготовки студентів Оксфордського університету та Британський фонд розвитку інновацій Nesta здійснили дослідження-моніторинг потреби у фахівцях до 2030 року та вимог до наборів компетентностей для затребуваності на європейському ринку праці.

Результатами роботи експертів став висновок про необхідність для фахівців професій майбутнього *навичок і компетентності*, пов'язаних із комп'ютеризацією, автоматизацією, роботизацією та креативністю в управлінні, а саме: здатність приймати рішення, аналізувати можливі втрати й вигоди від майбутніх дій; винахідливість, уміння генерувати ідеї, причому важлива не їхня якість, а кількість,

із яких штучний інтелект буде прораховувати можливі варіанти; уміння персоніфіковано навчати інших, або репетиторство. Педагоги, які здатні підібрати навчальну програму залежно від потреб роботодавців і можливостей студентів та скласти індивідуальний план навчання, стануть більш затребуваними на ринку освітніх послуг; уміння розуміти довгострокові результати навчання і вплив на них отриманої нової інформації; оригінальність (необхідність придумувати несподівані рішення для різного роду завдань і вміння по-іншому бачити реальність); творче мислення, адаптивність і вміння аналізувати (вони нині важливіші, ніж конкретні знання або навички, яким приділяється надмірна увага в освітньому процесі, оскільки останні можуть бути легко замінені простими алгоритмами на основі штучного інтелекту й роботами, у той час як для опанування перших машинам знадобиться ще довгий час) [84].

Європейський парламент і Рада ЄС схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя (2018) [85] із метою реалізації принципів рівноправності і демократизації, необхідності забезпечення сталого розвитку суспільства, суспільного єднання та подальшого розвитку демократичної інтернаціональної культури.

Рамкова програма ЄС основними цілями визначає: виокремити базові компетентності для забезпечення працевлаштування, реалізації власного потенціалу, усвідомленого громадянства й соціальної адаптації; створити довідник для розробників освітніх політик, надавачів освітніх і тренінгових послуг, керівників ЗО, працедавців і здобувачів освітніх послуг; сприяти розвитку компетентностей для навчання впродовж життя за умов підтримування зусиль на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях.

Зіставляючи перелік і назви *ключових компетентностей*, визначених ЄС, аналітики створили їхню порівняльну табл. 2.1.2 [86].

Дані вищевказаної таблиці свідчать про послідовність політики країн-членів Євросоюзу та інтеграцію компетентностей у мета-компетентність, метою якої є забезпечення якості життя людей і благополуччя держав.

Перелік і назви компетентностей, порівняно з попередньою редакцією

2006	2018
1. Спілкування рідною мовою	1. Грамотність
2. Спілкування іноземними мовами	2. Мовна компетентність
3. Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках	3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії
4. Цифрова компетентність	4. Цифрова компетентність
5. Навчання вчитись	5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність
6. Соціальна і громадянська компетентність	6. Громадянська компетентність
7. Почуття ініціативності та взаємодії	7. Підприємницька компетентність
8. Культурна впевненість і самовираження	8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження

Паризьке комюніке (Париж, 2018) міністрів освіти країн-членів ЄС засвідчує послідовну політику в галузі вищої освіти, метою якої є «розвивати політику, що заохочує заклади вищої освіти виконувати свою соціальну відповідальність, підтримувати їх у цьому та сприяють більш згуртованому й інклюзивному суспільству через покращення міжкультурного розуміння, громадянської участі та етичної свідомості, а також забезпечення справедливого доступу до вищої освіти» [88].

Здійснений аналіз діяльності європейських інституцій уможливив розроблення системно-структурної схеми аналізу досвіду Європи у вирішенні проблем в освіті й науці, подану на рис. 2.1.2.

Європейська практика вирішення сучасних освітніх проблем використана Міністерством освіти і науки України для подальшої імплементації міжнародних норм в освітній процес вітчизняної системи освіти, зокрема щодо виконання *Закону України «Про освіту», Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020*. Так, *Закон України «Про освіту» (2017)*

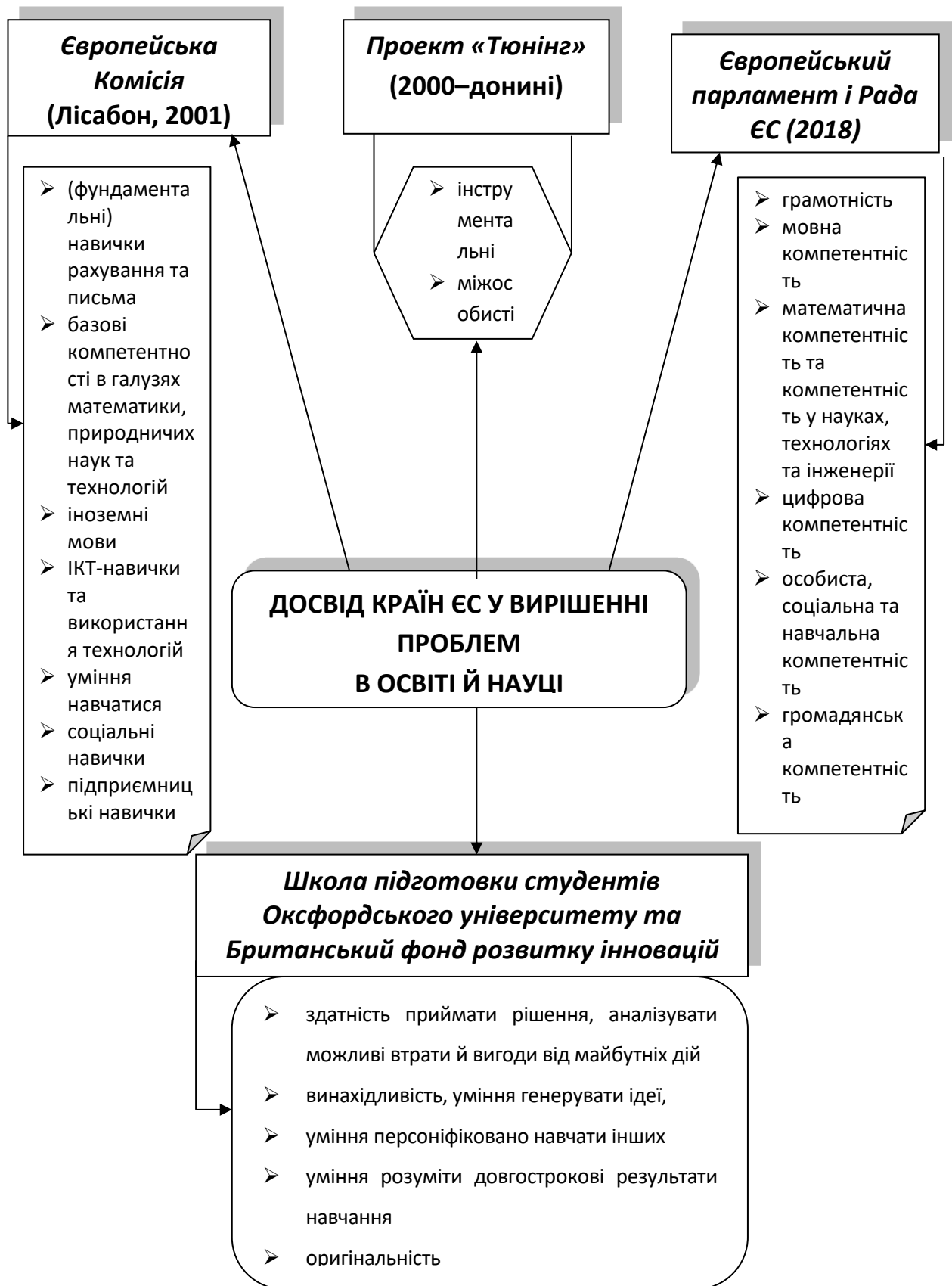


Рис. 2.1.2. Системно-структурна схема аналізу досвіду країн ЄС у вирішенні проблем в освіті й науці

виокремив 12 ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності [2]. Порівняльний аналіз даних компетентностей представлений нами в табл. 2.1.3.

Таблиця 2.1.3

Порівняльний аналіз ключових компетентностей Закону України «Про освіту» та Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя ЄС

Закон України «Про освіту» (2017)	Ключові компетентності ЄС на 2018 рік
1) вільне володіння державною мовою	1) грамотність
2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами	2) мовна компетентність
3) математична компетентність	3) математична компетентність
4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій	
5) інноваційність	4) особиста, соціальна та навчальна компетентність
6) екологічна компетентність	
7) інформаційно-комунікаційна компетентність	5) цифрова компетентність
8) навчання впродовж життя	
9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей	6) громадянська компетентність
10) культурна компетентність	7) компетентність культурної обізнаності та самовираження
11) підприємливість та фінансова грамотність	8) підприємницька компетентність
12) інші компетентності, передбачені стандартом освіти	

Зіставлення *ключових компетентностей*, визначених вищевказаним Законом і нормативними документами ЄС, уможливило висновок про послідовне впровадження європейських принципів побудови освітньої системи та наступність політики України щодо виконання взятих зобов'язань. Трансформація досвіду ЄС в українських реаліях відзначається певною конкретизацією понять, а то й набором

специфічних ознак, властивих сучасному пострадянському суспільству, зокрема компетентність «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [91].

У процесі порівняльного аналізу світової, європейської та власне національної практики встановлено, що відповідно мовленнєва грамотність тлумачиться як володіння материнською та іншими мовами в порівнянні з національним баченням вільного володіння державною, а мовленнєва й математична компетентності є тотожними; виокремлено національне бачення компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, екології; відчуття новаторства світового бачення є більш розлогим за інноваційність національного; цифрова компетентність і математична грамотність перекликаються з інформаційно-комунікаційною національною та математично-мовленнєвою дуальною; громадянські та соціальні (демократичні, патріотичні) є спільними гуманітарно-гуманістичними; європейські підходи до компетентності культурної обізнаності та самовираження мають більшу акмеологічну амплітуду, ніж культурна компетентність у вітчизняному трактуванні; щодо підприємницької компетентності із європейської точки зору вона охоплює і фінансову складову на противагу національному баченню підприємливості та фінансової грамотності, що звужує можливість реалізації фахової компетентності у сфері педагогіко-підприємницької діяльності; з огляду на швидкоплинність професійної трансформації найбільш значущою є компетентність навчання і зайнятості впродовж життя.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 (2018), метою якої визначено реалізацію завдань Стратегії розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020» (2014), визнала людський капітал основою цифрової економіки. У зв'язку із цим формування інформаційно-цифрової компетентності (інформаційно-комунікаційна – Закон України «Про освіту») громадян набуває особливого значення. Завдяки використанню онлайн та

інших технологій громадяни можуть більш ефективно набувати знань, умінь та навичок у багатьох інших сферах (наприклад, вивчати мови, предмети, опановувати професії) [90].

Вищезначений аналіз нормативних документів ЄС у галузі освіти й науки, що репрезентує думки експертів, науковців та викладачів-практиків, дає підстави стверджувати, що в сучасних умовах педагогічним і науково-педагогічним працівникам потрібно подолати вузькоспеціалізоване спрямування процесу навчання. Щоб надалі розвивати ЄПВО, необхідно інтенсифікувати міждисциплінарне та транскордонне співробітництво, а також розвивати інклюзивний та інноваційний підходи до навчання та викладання.

2.2. Вітчизняна практика формування ключових компетентностей майбутніх фахівців для транскордонної імплементації вищої школи України

Сучасна Україна змушена вирішувати чимало проблем, пов'язаних із нестабільністю національної економіки, незрілим громадянським суспільством, соціальною незахищеністю, низькою політичною культурою, воєнними подіями. Упродовж останніх десятиліть наявна тенденція еміграції наукової еліти, науково-педагогічних кадрів, що значно збіднює вітчизняну науку й освіту; дефіцит фінансів на впровадження інновацій, стажування й підвищення кваліфікації викладачів і вчителів зводить чимало реформ і проектів нанівець.

Однак українське суспільство активно розвивається, а потужні концерни й організації безупинно впроваджують у власну діяльність світовий досвід.

У зв'язку із цим зростають вимоги до знань, умінь і компетентностей фахівців – випускників закладів вищої освіти, а відтак і педагогічних, науково-педагогічних працівників або самозайнятих осіб, науково-педагогічного персоналу закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

Чинні нормативно-правові документи містять основні положення щодо вимог до освітнього процесу та визначення й аналізу ключових компетентностей.

Так, Закон України «Про вищу освіту» «установлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу із закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [5].

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) головною метою вбачає визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Серед основних шляхів реформування програма визначає підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня [3].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року акцентує увагу на забезпеченні особистісного розвою людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя [6, с. 3].

Національна рамка кваліфікацій розроблена з метою введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [92].

Закон України «Про освіту» стверджує: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів,

інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2].

Передусім проаналізуємо висхідну градацію тлумачення терміна «компетентність» у вищезначених чинних нормативно-правових документах послідовно за роками.

Так, *Національна рамка кваліфікацій (2011)* трактує компетентність як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості» [92].

У *Кваліфікаційних характеристиках професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів (2013)* відображено їхні компетентності, під якими розуміють якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії) [93].

Закон України «Про вищу освіту» (2014) подає таке визначення компетентності: «...динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну

та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [5].

Закон України «Про освіту» (2017) тлумачить компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність» [2].

Таким чином, даний аналіз дефініцій терміна *«компетентність»* ілюструє його висхідне змістово-понятійно-структурне зростання, поступову модернізацію, яку надаємо за визначеним алгоритмом: *«здатність особи»* → *«якість дій працівника та готовність нести відповідальність за свої дії»* → *«комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, якостей та цінностей»* → *«комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей»*.

Закон України «Про освіту» подає 12 компетентностей, а саме: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність, інші компетентності, передбачені стандартом освіти

У *Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року* (НУШ) визначено соціальне замовлення: компетенізація освіти через запровадження та використання компетентнісного підходу, забезпечення результату шляхом набуття ключових компетентностей здобувачів освіти, системи знань, переконань, особистісних якостей, потрібних для успішної кар'єри, навичок швидкого орієнтування в потенціалі можливостей для власного розвитку та планування дій на найближчу й віддалену перспективу, успішну самореалізацію, формування патріота, інноватора, готового до праці й життя в нових умовах господарювання,

професійної орієнтації та зовнішніх обставин, зрілої, свідомої молоді, яка розуміє своє місце в країні та хоче зайняти належну позицію у світовому співтоваристві. Документом визначено 10 ключових компетентностей здобувачів освіти [94, с. 13–14]. Порівняльний аналіз даних компетентностей, означених в обох нормативних документах, представлений у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Порівняльний аналіз ключових компетентностей Закону України «Про освіту» та Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»

Закон України «Про освіту» (2017)	Концепція «Нова українська школа» (2017)
1) вільне володіння державною мовою	1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами
2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами	2) спілкування іноземними мовами
3) математична компетентність	3) математична компетентність
4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій	4) основні компетентності у природничих науках і технологіях
5) інноваційність	
6) екологічна компетентність	5) екологічна грамотність і здорове життя
7) інформаційно-комунікаційна компетентність	6) інформаційно-цифрова компетентність
8) навчання впродовж життя	7) уміння вчитися впродовж життя
9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей	8) соціальна та громадянська компетентності
10) культурна компетентність	9) обізнаність та самовираження у сфері культури
11) підприємливість та фінансова грамотність	10) ініціативність і підприємливість
12) інші компетентності, передбачені стандартом освіти	

Як бачимо з таблиці, компетентності обох колонок майже ідентичні з тією лише відмінністю, що, коли йдеться про Концепцію «Нова українська школа» (стосується загальноосвітньої школи), вони подаються у вигляді умінь, основ, обізнаності або ж грамотності, що передбачає базові компетентності.

Що стосується Закону України «Про освіту», то, зважаючи на те, що складниками системи освіти є: дошкільна; повна загальна середня; позашкільна; спеціалізована; професійна (професійно-технічна); фахова передвища; вища та освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта, дані компетентності набувають значення ключового ціннісного чинника здобутого рівня освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

Оскільки даним Законом компетентності не деталізовані, здійснимо спробу конкретизувати їхній зміст.

Вільне володіння державною мовою передбачає використання сучасної української літературної мови під час її застосування в усіх сферах життя, а саме: міждержавному спілкуванні, комунікації гілок державної влади (законодавчої, виконавчої, судової), освіти, науці, професійній сфері, засобах масової інформації. Це отримання знань, вироблення вмінь користуватися всіма мовними одиницями залежно від умов спілкування, мети і змісту мовлення з обов'язковим дотриманням мовних норм.

Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами (мовно-комунікативна компетентність) визначає наявність мовленнєвих умінь, що охоплюють: уміння говорити, слухати, читати й писати. Так, *уміння говорити* – розпізнавання важливої інформації, чітка аргументація своєї думки з актуальних питань в академічному та професійному житті, адекватна поведінка в типових світських, академічних і професійних ситуаціях, висловлювання думок щодо змісту інформації та адекватне реагування на позицію/погляд співрозмовника. *Уміння слухати* – розпізнавання необхідної інформації в процесі детальних обговорень, розуміння наміру мовця і комунікативних наслідків його висловлювання, визначення позиції і поглядів комуніканта. *Уміння читати* – розуміння і усвідомлення текстів академічного і професійного спрямувань, періодичних видань, Інтернет-джерел тощо, намірів автора письмового тексту і комунікативних наслідків висловлювання будь-якого характеру; здатність розуміти деталі в синтетичних рекламних матеріалах,

інструкціях, специфікаціях тощо (стосовно функціонування пристроїв чи нейролінгвістичних технологій впливу на аудиторію); розуміння академічної та професійної кореспонденції (факси, ділові листи, електронні повідомлення. Уміння *писати* – грамотний і чіткий виклад деталізованих текстів різного спрямування, пов'язаних з особистою і професійною сферами (заяви, резюме, протоколи тощо); підготовка та продукування ділової та професійної кореспонденції; точне фіксування телефонних і вербальних повідомлень; користування базовими способами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний текст.

Засвоєні впродовж життя вміння аналізувати комунікацію, оцінювати учасників спілкувального процесу, бачити за словами істинні наміри мовців, визначати соціонічні типи (інтровертний, екстравертний, амбівертний) і типи темпераментів (холеричний, сангвінічний, меланхолійний, флегматичний) тих, із ким ведеш розмову, – важлива умова результативного й творчого співжиття будь-якої освіченої людини з іншими.

Спілкування іноземними мовами. Дана іншомовна компетентність передбачає знання лексики, функціональної граматики й поінформованість про різні види вербальної взаємодії, реєстри мови. Важливим є також розуміння звичаїв суспільства, культурного аспекту й варіативності мови, змісту процесу комунікації та готовність використовувати їх під час аналізу процесу міжмовного спілкування. Основні вміння складаються з можливості розуміти розмовне мовлення, ініціювати, підтримувати й закінчувати розмови, читати та розуміти тексти, що відповідають особистим потребам. Варто навчитися відповідно використовувати додаткові засоби, а також освоювати іноземні мови неформально, у процесі неперервної освіти. Формування іншомовної компетентності сприяє вмінню розглядати розв'язувані проблеми в більш конкретному контексті, оскільки має за мету їхню проекцією і на майбутнє професійне середовище.

Математична компетентність. Володіння прийомами логічного та алгоритмічного мислення. Реалізація алгебраїчних і геометричних методів для розв'язання завдань прикладного змісту різних галузей діяльності. Розуміння,

використання, побудова і дослідження найпростіших математичних моделей реальних об'єктів, процесів і явищ.

Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій. Наукове розуміння природи й сучасних новаторських тенденцій у відповідних технологіях, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння використовувати науковий метод, спостерігати, розглядати й розкладати на складові, окреслювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати, розробляти проекти й упроваджувати їх в життя.

Інноваційність – нові форми, принципи, підходи, засоби, методи, технології, що модернізують процес діяльності, виробництва, обслуговування тощо з метою його покращення та підвищення результативності. Це також оновлені чи вдосконалені системи, які забезпечують якісний результат або створення унікального продукту.

Екологічна компетентність. Це особистісна характеристика, що включає сукупність знань про природне середовище, характер впливу й норми взаємодії людини з навколишнім середовищем; уміння творчо вирішувати професійні завдання відповідно до стратегії сталого розвитку, здатність усвідомлювати можливості природи при використанні її ресурсів та збереженні природної рівноваги. Це опанування науковим знанням щодо еволюції взаємин людини і природи, основних факторів деградації довкілля, структури сучасної екології як нової філософії життя людства, природно-ресурсного потенціалу екосистем та їх соціоекономічного аналізу народногосподарської доцільності, економіки природокористування сучасних агро-, урбо-, техноекосистем, екології людини.

Інформаційно-комунікаційна компетентність – сукупність знань, умінь, здібностей і різноманітних показників застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для пошуку, упорядкування, обміну інформацією під час навчання, виконання професійних і громадських обов'язків, у ході соціального та приватного спілкування. Медіаграмотність, яка полягає в умінні аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти, основи програмування,

алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці – необхідні елементи сучасного вчителя, викладача.

Навчання впродовж життя. Інтегроване багатокомпонентне особистісне утворення, яке відображає поглиблення уявлень про особливості власного характеру, потреб, мотивів, здібностей; здатність фахівця до ефективного застосування теоретичних і практичних знань, на етапі формальної освіти до навчання впродовж життя; вища форма розвитку особистості, прояв її самореалізації, одна з ключових компетентностей майбутнього фахівця; спонукання до самоосвіти, самопізнання, самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення тощо.

Підприємливість та фінансова грамотність. Здатність вирішувати власні господарсько-економічні проблеми, ощадливо організовувати діяльність домашнього господарства та економічно доцільно й виважено врегульовувати прибутки й витрати. Уміння раціонально використовувати різні джерела особистих прибутків, формувати культуру споживача та грамотність в оперуванні та для вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі тощо.

Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Це потреби формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у світі, повноцінного духовного життя, належного рівня суспільної свідомості та культури участі в громадському житті, у сім'ї, на роботі, морально-психологічних цінностей. Названа компетентність також охоплює правові знання і законслухняність, здатність приходити на допомогу та приймати її від інших, працювати в команді на результат, розв'язувати конфлікти ненасильницьки тощо.

Культурна компетентність – це системне формування високої загальної культури особистості, гуманне ставлення до себе, колег і до організації колективної діяльності; орієнтація на загальнолюдські цінності і морально-етичні норми в

суспільстві. Вищезначена компетентність передбачає володіння культурно-естетичними знаннями, уміннями, навичками, сформованість естетичних якостей, здібностей, здатностей, цінностей, ідеалів, поведінки, певного творчого досвіду, що дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність та сприяє підвищенню їх професійного та загальнокультурного рівня, творчому самовираженню. Вона дає змогу відчувати культурно-естетичну насолоду від діяльності, розвиває внутрішню потребу в ній та постійний інтерес.

Також слід наголосити на тому, що в майбутньому найбільш затребуваною буде винахідливість, і педагоги, які піклуються про своїх підопічних (здобувачів освіти), повинні створювати освітні програми й розробляти курси, аби забезпечувати формування саме такої складової професійної компетентності.

2.3. Порівняльний аналіз сучасного світового й вітчизняного досвіду забезпечення професійної компетентності викладачів

У сучасній педагогічній науці з метою її адаптації до потреб нового технологічного та глобалізованого суспільства поряд із дослідженням традиційних методів і нових знахідок успішних міжнародних і вітчизняних освітніх систем важливу роль відіграє порівняльна педагогіка. Зміни в освіті є динамічними, складними та нелінійними. Світ рухається завдяки технологічним новинкам і все більшій інтеграції, взаємозв'язку між націями, їхніми освітніми системами та культурами.

Вітчизняні науковці вивчали підходи до підготовки педагога, розвитку його компетентності в контексті порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк [102], М. Бойченко [96], В. Гаманюк [98], М. Голубєва [99], Т. Григор'єва [100], О. Дубасенюк [101], О. Овчарук [103,104], О. Локшина [103], Л. Пуховська [105], І. П'янковська [99], Є. Санченко [107], А. Сбруєва [108], С. Синенко [109] тощо).

Протягом останніх 20 років основною місією Болонського процесу та головною метою структурних реформ є забезпечення й покращення якості та відповідності навчання й викладання. Особливого значення набуває інтегроване

транснаціональне співробітництво у вищій освіті, дослідженнях та інноваціях заради зростання мобільності працівників, студентів і дослідників, а також збільшення кількості спільних освітніх програм в усьому Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО). Із цією метою запроваджується *структурований підхід* колегіальної експертної підтримки (*експертна підтримка / оцінювання / навчання колег за принципом «рівний рівному»*) на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання для інтеграції освітніх систем більш і менш розвинених у даному контексті країн ЄПВО [118]. У зв'язку із цим особливого значення набуває вивчення й порівняння досвіду європейських інституцій та України щодо визначення компетентностей педагогів.

Так, у програмі «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій учителів» (Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications) визначено принципи підготовки майбутніх педагогів: висококваліфікована професія; навчання протягом життя; мобільність; педагогіка партнерства [112].

Наголошуючи на значенні вчителів, їхнього власного навчання упродовж життя та кар'єрного росту, до них ставляться вимоги відповідати зростаючим потребам суспільства знань, брати активну участь у розвиткові науки та підготувати учнів до подальшого індивідуального навчання.

У доповіді Європейської комісії «Ключові компетентності – планування навчальних програм» щодо програми «Освіта і практика 2010» (Education and Training 2010 Programme. Jointseminar Report. Cluster «Key Competences») визначено такі основні компетентності педагога: уміння самостійно навчатися; уміння аналізувати свою роботу; здатність вести дослідницьку роботу; набуття культури навчання протягом життя; уміння критично оцінювати свої методи; здатність злагоджено працювати у колективі [113].

Європейське агентство з розвитку освіти з особливими потребами у своєму міжнародному огляді «Педагогічна освіта для інтеграції» (Policy Review on Teacher Education for Inclusion) [117] подає Резолюцію Європейського Парламенту щодо

підвищення якості педагогічної освіти, Висновки Ради «Про професійний розвиток викладачів та керівників шкіл», «Педагогічна освіта та підготовка вчителів (Кафедра ЮНЕСКО) для педагогічної освіти», «Педагогічна освіта та підготовка вчителів із «Використання ІКТ у вдосконаленні навчально-методичної діяльності». Так, Резолюція Європейського Парламенту щодо підвищення якості педагогічної освіти визначає такі нові компетенції для вчителів: якісне володіння ІКТ, медіа; добре знання мов; знання громадянської освіти та функціонування ЄС; здатність запропонувати й надати учням точну й потрібну їм освіту; знання правових основ боротьби з дискримінацією за ознакою статі, расового або етнічного походження, релігії чи віросповідання, інвалідності, віку або сексуальної орієнтації.

При цьому зазначається, що змінилися і проблеми, які має вирішувати сучасний педагог: більш складні й гетерогенні освітні середовища (учні з різноманітних соціальних та культурних груп і з широким спектром здібностей і потреб, включаючи спеціальну освіту); етнічна, національна, релігійна, соціальна різноманітність учнів та студентів; посилена увага до навчальних потреб окремих здобувачів освіти. Це передбачає запровадження інклюзії (отримання більших можливостей у навчанні та соціальному житті для всіх здобувачів освіти), наявності необхідних психолого-педагогічних знань, володіння міжособистісними й кооперативними вміннями та здатностями.

Висновки Ради «Про професійний розвиток викладачів та керівників шкіл» зазначають, що у зв'язку зі зростаючими вимогами до професії учителя виникає необхідність розроблення ними нових підходів до власного самонавчання та здатності адаптуватися до потреб учнів у час швидких соціальних, культурних, економічних і технологічних змін. Акцентується на здатності педагогів ставити власні вимоги до навчання в контексті їхнього конкретного шкільного середовища та відповідальності, особистого безперервного навчання як засобу для оновлення та розвитку компетентностей.

Висновки Ради та представників урядів «Педагогічна освіта та підготовка вчителів (Кафедра ЮНЕСКО) для педагогічної освіти» мають рекомендаційний характер та містять такі положення:

1. Забезпечити перекваліфікацію чи перепідготовку вчителів у закладах вищої освіти дослідницько-практичного спрямування; володіння фаховими знаннями своїх предметів, а також необхідними педагогічними навичками й компетентностями; доступ до програм допомоги на початку професійної діяльності та належної підтримки наставництва протягом усієї кар'єри; заохочення та підтримку впродовж професійної діяльності задля задоволення потреби в навчанні, а також отримання нових знань, навичок та компетентностей через формальне, неформальне та інформальне навчання, у тому числі обмін та стажування за кордоном.

2. Надати належну підтримку педагогічним навчальним закладам та післядипломної освіти для можливості розробляти інноваційні програми відповідно до нових вимог учителя.

3. Сприяти професійному розвитку педагогів – набуттю компетентностей, які дозволять їм навчити трансверсальним компетентностям (цифрова, навчання вчитися, соціальна та громадянська, підприємницька, культурна обізнаність) своїх підопічних; створити безпечне і привабливе шкільне середовище, яке базується на взаємній повазі та співробітництві; ефективно навчати в гетерогенних класах; працювати в тісній співпраці з колегами, батьками і громадськістю; брати участь у розвитку закладу освіти за місцем роботи; бути інноватором на основі рефлексивної практики й досліджень; упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення різноманітних професійних завдань, власного неперервного розвитку; створити траєкторію індивідуального кар'єрного професійного розвитку.

Розділ огляду *«Педагогічна освіта для інтеграції» «Педагогічна освіта та підготовка вчителів із «Використання ІКТ у вдосконаленні навчально-методичної діяльності»* спрямований на покращення можливостей учителів / фасилітаторів, які за допомогою додаткової підготовки в закладах підвищення кваліфікації

забезпечать інтеграцію ІКТ у навчальний процес та створення онлайн-ресурсів для покращення інтерактивного навчання;упровадження національної специфіки використання ІКТ в освітньому процесі на території країни/ місцевості; розробка моделі використання ІКТ у різних навчальних середовищах та підготовка педагогами планів і навчального програмного забезпечення; розробка та введення в експлуатацію регіональних онлайн-ресурсних баз для вчителів і освітніх закладів післядипломної освіти з метою навчання педагогів інноваційних практик.

7-а Міжнародна конференція з відкритого та дистанційного навчання (листопад 2013 року, Афіни, Греція) була присвячена загальноєвропейському проекту TRANSIt, мета якого – сприяти поглибленню трансверсальних компетентностей учнів шляхом належної підготовки педагогічних кадрів для навчання даним компетентностям здобувачів освіти (із використанням середовища TRANSIt e-portfolios (паспорту професійної кар’єри), семінарів за традиційними та он-лайнними програмами e-Portfolios та надання їм підтримки для впровадження європейської й національної політики на практиці у школах).

У цьому документі представлені результати дослідження *«Аналіз потреб»* щодо набуття ключових компетентностей учителями – перехресне вивчення ключових компетентностей для навчання протягом усього життя: розвиток креативності; міжкультурна та багатомовна компетентність; соціальний розвиток і компетентність *«навчитися вчитися»* [115].

У *«Професійних стандартах для вчителів»* (Professional Standards for Teachers), розроблених «Агенцією професійної підготовки та розвитку шкіл» (Training and Development Agency for Schools) (Велика Британія), визначено *професійні ознаки* (professional attributes), *професійні знання та розуміння* (professional knowledge and understanding) та *професійні навички* (professional skills), сформульовані залежно від рівнів кваліфікації вчителів [117]. У розділі *«Досягнення й різноманітність»* (Achievement and Diversity) подано вимоги до вчителів за рівнями [117], а саме: знання особливостей розвитку дітей і молоді та усвідомлення впливу індивідуальних, вікових, соціальних, релігійних, етнічних,

культурних, мовних особливостей на досягнення і благополуччя здобувачів освіти; уміння надавати персоналізовані освітні послуги учням, у тому числі учням-не носіям англійської мови, зі спеціальними освітніми потребами та обмеженими можливостями, а також забезпечення рівності й інклюзії в освітньому середовищі; знання й розуміння ролі колег, які надають спеціальні освітні послуги (наприклад, учителів, які працюють із обдарованими й талановитими).

У проекті «Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС» («The Teacher Education Curriculum in the EU», 2010 [115]), «визначено такі групи компетентностей: предметні, педагогічні, щодо інтеграції теорії і практики, щодо оцінювання якості. Проте, заклади педагогічної освіти визначили більшу кількість спільних компетентностей, а саме: 1) предметні; 2) педагогічні; 3) щодо інтеграції теорії і практики; 4) щодо взаємодії та співробітництва; 5) щодо оцінювання якості; 6) у сфері мобільності; 7) лідерська; 8) щодо неперервного навчання і навчання впродовж життя» [116].

Здійснений аналіз, на наш погляд, демонструє значну кількість підходів до визначення компетентності педагогів у системі освіти європейських країн, визначених у документах Європейської Комісії, Ради Європи, Європейських професійних організацій. Зупинимося детальніше на компетентностях педагогів, означених у вимогах окремих освітніх систем країн Європи та світу.

Як відомо, *Організація економічного співробітництва й розвитку* упровадила проект DeSeCo (1997, 2002) (Definition and Selection of Competencies, Визначення і вибір компетентностей), покликаний визначити ключові компетентності, властиві системам освіти деяких країн світу. За результатами обговорення 2001 року видано підсумковий документ «12 країн, що беруть участь у програмі DeSeCo – А. Короткий звіт» (12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report) [110].

Наведемо деякі результати даного опитування, а також досліджень вітчизняних науковців [96,98,99,100,101,102,103,104,105,107,108,109,119] та

здійснимо змістово-структурний аналіз визначення компетентностей педагогів, зробимо порівняльну характеристику сучасного світового й вітчизняного досвіду.

Так, *Велика Британія* для підготовки педагогів застосовує цілісну модель професійної компетентності, яка охоплює п'ять взаємопов'язаних складових: когнітивні (офіційні та неофіційні знання); функціональна компетентність (навички або ноу-хау); особистісні (поведінкові); мета-компетентності (здатність справлятися з невпевненістю, повчаннями та критикою); етична компетентність.

Ідея неперервної освіти у *Франції* творчо реалізується через такі компетентності: загальноосвітню (когнітивність, регулятивність, комунікативність, індивідуальність, рефлексивність), спеціально-предметну (у галузі окремого предмета/навчальної дисципліни, сфери знань), психолого-педагогічну (застосування психологічних і педагогічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем), компетентність, пов'язану із здатністю до безперервного навчання; соціально-культурну (адаптованість до культурного багатонаціонального середовища; толерантність; співжиття в гетерогенних соціальних групах); інформаційно-комунікативну (уміння орієнтуватися в інформаційному потоці, правильно використовувати отриману інформацію; застосування в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, робота в групі, володіння різними соціальними ролями); методично-технологічну (система методичних, дидактико-методичних знань, умінь і досвіду розв'язування методичних задач; знання про технології та конкретні їх види, знаннями методів, засобів, форм діяльності та умов іншого застосування).

Результати обговорення педагогів *Німеччини* виявилися у визначенні фундаментальних компетентностей, серед яких навчальна (інтелектуальні, методологічні або інструментальні ключові знання, у галузях математики, природничих наук та технологій); комунікативна (володіння рідною та іноземними мовами); соціальна (здатність розв'язувати конфлікти, приймати рішення, співпраця, робота в команді); ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні й

індивідуальні, розуміти основні соціальні, економічні, політичні та технологічні перспективи, метакогнітивна оцінка власних можливостей).

У *Швейцарії* відповідне визначення «трансдисциплінарні цілі» ототожнюється з компетентностями педагогів, серед яких названо: навчання протягом усього життя; цілісний особистісний розвиток: інтеграція знань, намірів та почуття; інтегроване мислення: логічне, аналітичне, інтуїтивне та символічне; відкритості, відображення цікавості та можливості пошуку нових знань; спроможність до дослідницької роботи; орієнтація в природному, соціальному та культурному середовищі; здатність приймати автономні судження; чутливість до етичних та естетичних питань; здатність оволодіти складними соціальними завданнями, готовність брати на себе відповідальність за себе, інших, суспільство та довкілля; уміння спілкуватися: виражати себе точно та чуйно; володіння рідною та іноземними мовами; уміння працювати самостійно та в групах; розвиток фізичних можливостей, пов'язаних із власним тілом.

Педагоги *Австрії* встановлюють такі ключові компетентності: предметна (передача знань, незалежне оперування ними та їх критичним відбиттям); особистісна (розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання); соціальна (здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, відкритість до світу й відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді, здатність спілкуватися); методологічна (основа для розвитку предметної компетентності: гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення) [101, с. 12].

Освітні експерти *Бельгії* виходять із визначення таких критеріїв професіоналізму педагогів, як багатовимірність, багатофункціональність, прозорість. Компетентності педагогів розподіляються на соціальні (участь у житті суспільстві, багатокультурний вимір, рівні можливості); комунікативні (наполегливість, уміння відповідати за себе та виважені рішення, уміння

співпрацювати); мотиваційні (здатність до винахідництва й навчання, творчість, гнучкість та адаптивність) [101, с.12].

Фінські науковці та педагоги-практики виокремлюють такі ключові компетентності: пізнавальна (знання та навички, уміння оперувати в умовах змін,умотивованість); критичне й творче мислення (здатність мислити й діяти на основі теоретичних знань і наукового дослідження, творча різноманітність); соціальна (справедливість, здатність до співпраці, розв'язання проблем, відповідальність університетів, прагматичний консерватизм та високий компетентнісний професіоналізм, рівні можливості у здобуванні освіти незалежно від віку, місця проживання, майнового стану, статі або рідної мови); педагогічна й комунікативна (педагогіка партнерства, творчість і незалежність педагогічної професії, розробка курикулуму й експериментування з методами викладання, здатність до оперування інформацією, навчання); стратегічна (наукові досягнення, технології, інновації, професійна ефективність, орієнтація на майбутнє, неперервну підготовку та тренінг).

У *Норвегії* 1997 року був створений комплексний «Основний навчальний план для початкової,середньої та освіти дорослих», що включає рубрики, які відповідають основним компетентностям педагогів, а саме: духовність людини (знайомство із християнськими й гуманістичними цінностями; усвідомлення культурної спадщини, ідентичність і місцеві традиції; толерантність у ставленні до інших культур; повага і знання релігій і конфесій); творчість людини (творчі здібності та критичного мислення; здатність вирішувати проблеми; уміння використовувати наукове мислення й методи: уміння бачити, ставити запитання, знаходити можливі пояснення та перевіряти свої припущення); працююча людина (навчальні й практичні навички; навчання вчитися; здатність брати відповідальність за своє навчання; здатність планувати та організовувати власну роботу та процес навчання); ліберальність і освіченість людини (здатність упорядковувати знання; методологічні навички; повага до аргументів; використання інформаційних технологій; розуміння інтернаціоналізації та оцінка

традицій; здатність досягти нових знань; підприємницькі навички); соціалізація людини (упевненість у власних здібностях; комунікативні навички; здатність вирішувати конфлікти; соціальна відповідальність; турбота про інших; знання прав та обов'язків; здатність брати на себе відповідальність; розвиток незалежної та автономної особистості); екологічна обізнаність людини (здатність жити в гармонії з природою; усвідомлення природного середовища й конфліктів інтересів; фізична діяльність).

Ключові компетентності, означені науковцями *Нідерландів*, пов'язані із загальноосвітніми цілями: розвиток особистості, підготовка до ринку праці, формування відповідального громадянина. Звідси і перелік компетентностей: здатність до самонавчання; упевненість та вміння обирати напрям розвитку; уміння розв'язувати проблеми, застосовувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі, співпрацювати та знаходити творчі рішення; компетентності для ефективного набуття нових здібностей (основні академічні компетентності, аналітичні здібності, здатність до навчання, уміння концентруватися) [101, с. 12].

Польські педагоги виділяють п'ять ключових компетентностей: планування, організація й оцінювання самонавчання; порозуміння в різних ситуаціях та здатність висловлювати думки й чути інших; ефективна взаємодія в команді, групі, здатність бути членом команди, виконувати різні ролі та займати в ній відповідне місце; уміння творчо вирішувати проблеми, культура наукового мислення та діяльності; інформативно-комп'ютерна грамотність [118].

У виборі педагогів *Кіпру* основними компетентностями вчителя у XXI ст. визначено: здатність пристосовуватися до європейської ідеології та явищ, що постійно змінюються під впливом новітніх технологій, розвитку знань, демографічних та соціальних змін; уміння не просто передавати знання, але організувати різноманітні процеси навчання; виховувати національну та культурну самобутність грекокіпріотів, та одночасно поважати самобутність інших національних груп, що мешкають на Кіпрі [102, с. 34].

У *Туреччині* ключовими для педагогів визначено такі компетентності: загальні та професійні; знання національних особливостей і традицій корінного національного навчання та виховання; освіта як готовність захищати цінності національного суверенітету та незалежності; знання критеріїв та діагностики рівнів розвитку школярів; створення розвивального середовища для учнів певного віку; взаємодія з батьками у процесі навчання їх дітей; уміння планувати та організовувати роботу з учнями, батьками, шкільними психологами; технологічна (технологія навчання й виховання); методична (теорія та методика виховання); науково-дослідницька (основи наукових досліджень, методологія освітніх досліджень) [102, с.60–61].

Насамкінець зазначимо, що спільний документ міністрів освіти країн Євросоюзу – Паризьке комюніке (Париж, 25 травня 2018 року) – містить запевнення щодо подальшого *сприяння й підтримки інституційних, національних та європейських ініціатив із педагогічної підготовки, неперервного професійного розвитку учителів, викладачів і пошуку шляхів кращого визнання високої якості та інноваційного викладання в їхніх кар'єрах* [88].

Отже, освітні системи країн із високим рівнем соціально-економічного розвитку (Велика Британія, Німеччина, Франція, Австрія, Нідерланди) розробляють більш уніфіковані й глобалізовані набори компетентностей порівняно з країнами-аутсайдерами. Держави, які нещодавно приєдналися до Європейського Союзу, віддають перевагу національно ідентифікованим наборам компетентностей, оскільки не впевнені в конкурентоспроможності власних освітніх систем (Кіпр, Туреччина, Греція). Унікальні диференційовані комплекси компетентностей створені експертами-розробниками Фінляндії, Швейцарії та Норвегії: властивий їм глобалізм, космополітизм і водночас високі демократичні й етичні цінності, незалежність педагогічної професії та автономність університетів [122].

Структурно-логічний аналіз вітчизняного досвіду визначення компетентностей учителів, викладачів та соціальне замовлення на компетентних педагогів засвідчив, що сьогодення вимагає, аби сучасний здобувач освіти був

підготовлений до активної творчої професійної та суспільної діяльності, умів самостійно набувати нових знань, контролювати результати, приймати професійні рішення, володіти різноманітними видами професійної діяльності, компетентно й відповідально вирішувати професійні завдання. А також розуміти можливості громадянського суспільства в розширенні перспектив власного розвитку й системи задоволення соціальних потреб. І починати слід із власної моделі пошуку себе за умов ринкової конкуренції, конкурсів, тендерів, потреби в постійному накопиченні нових знань, умінь, навичок, компетенцій для вирішення виробничих завдань через перепідготовку та самопідготовку.

Це виявляється перш за все у забезпеченні інтеграції соціальних цінностей і норм до структури особистості. Від того, наскільки ці цінності та норми перетворюються на реальні структури особистості, моделі її мислення та дій, залежить і перспектива завершення трансформаційних процесів і модель розвитку України, чи перетвориться вона на державу з інноваційним розвитком, чи залишиться країною, можливості якої визначаються стандартами розвитку економіки минулого ХХ століття. А відтак, підвищення вимог до вчителів, викладачів, зростання соціального замовлення на компетентних педагогів – невблаганна вимога часу.

Будучи активним учасником Болонського процесу, Україна розробляє власні нормативні документи щодо визначення ключових компетентностей учителів, викладачів для імплементації світової практики та досвіду країн Європейського Союзу в освітній процес вітчизняних закладів освіти.

Так, *Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів* (наказ МОНмолодьспорту України від 24.01.2013 № 48) основними завданнями навчання працівників називає оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей у *психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності*.

Залежно від вибору виду (довгострокове й короткострокове підвищення кваліфікації), форм (денна, вечірня, заочна та дистанційна) та організації навчання працівників визначається його зміст і сформовані в даному процесі компетентності, а саме:

– навчання за програмою довгострокового підвищення кваліфікації спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками *спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських компетентностей*, у тому числі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їх компетенції тощо;

– навчання за програмами короткострокового підвищення кваліфікації – семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, «круглих столів» тощо передбачає комплексне вивчення сучасних актуальних наукових проблем галузі освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного й зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури та спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення *особистісних професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо)*, *підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти* [11].

Минулоріч із метою введення в дію Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (НУШ) була створена *Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти* (наказ МОН України від 15.01.2018 № 36), завданням якої є перепідготовка вчителів нової формації.

Відповідно до даного документа, такі педагоги повинні виконувати в освітньому процесі ролі *наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера*, бути вільними у виборі форм, методів, принципів і технологій під час здійснення освітнього процесу, самостійно й творчо здобувати інформацію, організовувати

дитиноцентрований процес. Саме вони повинні сформувати вміння вчитися впродовж життя, опанувати нові знання з метою адаптації до змін у науці, техніці, освіті, суспільстві.

Типова освітня програма подає базові компетентності педагогічних працівників нової української школи, а саме:

– *професійно-педагогічна компетентність* – знання педагогіки, психології, методик для належної організації та здійснення освітнього процесу, яке забезпечує індивідуально-особистісне становлення здобувачів освіти, володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні педагогічні взаємини, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного і педагогічного спілкування; уміння будити і розвивати у здобувачів освіти стійкий інтерес до навчання;

– *соціально-громадянська компетентність* – система знань суті громадянського суспільства, його ролі у вихованні молоді, охороні й передачі традицій і звичаїв, умінь, навичок формування власної національної ідентичності, здібностей і здатностей відповідати за прийняте рішення та здійснений вибір, брати участь у діяльності груп, класів, працювати в команді; розуміння світових проблем і перспектив особистої участі у їх вирішенні, почуття власної гідності;

– *загальнокультурна компетентність* – здатність розуміти й використовувати різні складові національної культури (традиції, ритуали, звичаї, соціальні стереотипи) у конкретних ситуаціях з урахуванням норм міжкультурного спілкування; уміння формувати власні естетико-мистецькі смаки;

– *мовно-комунікативна компетентність* – володіння нормами сучасної української літературної мови, здатність аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні, дотримуватися вимог культури усного й писемного професійного мовлення. Уміння бачити помилки або логічні порушення у твердженнях партнерів по спілкувальному процесу. Здатність аналізувати освітні комунікації, теоретичні та емпіричні матеріали;

– *психологічно-фасилітативна компетентність* – здатність використання психологічних знань, умінь, навичок, компетенцій під час організації взаємодії в освітній діяльності; самопізнання, самоконтроль, ефективне спілкування і взаємодія з іншими людьми, саморозвиток і самореалізація; підтримка, супроводження процесу вироблення у студентів нового досвіду, що базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію всього навчально-виховного процесу; виявлення, усвідомлення викладачем власних проблем і недоліків у спілкуванні з оточуючими та вироблення шляхів подолання цих проблем, що є частиною психологічної культури фахівця сфери «людина-людина» і елементом його професіоналізму;

– *підприємницька компетентність* передбачає утворення нових знань, формування умінь, навичок, компетенцій реалізовувати їх у проектах, програмах, діяльності організацій; здатність сприяти підвищенню продуктивності підприємств, установ, розвитку галузей науки, власному зростанню;

– *інформаційно-цифрова компетентність* – здатність шукати, аналізувати, визначати вірогідність інформації для використання в майбутній освітній діяльності; уміння спілкуватися та взаємодіяти за допомогою цифрових технологій, залучати в цей процес учнів/студентів; технологічно-методична компетентність викладача щодо створення авторського цифрового контенту на основі матеріалу дисциплін навчальних планів; здатність захищати електронні пристрої та уникати ризиків і загроз; уміння вдосконалювати власну цифрову компетентність і визначати її рівень у здобувачів освіти, уміти підтримати інших у розвитку їхньої цифрової компетентності) [13].

Орієнтовна навчальна програма підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках, у профілі базових компетентностей тренерів включають такі: *андрагогічну, професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психолого-фасилітативну, підприємницьку та інформаційно-цифрову* [120].

Оскільки всі компетентності, окрім андрагогічної, проаналізовано вище, зупинимося детальніше саме на ній. Таким чином, під *андрагогічною компетентністю* розуміємо систему знань, умінь, навичок, компетенцій працювати з дорослою аудиторією, установлювати освітні потреби й надавати необхідну допомогу у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії у ході здобуття другої вищої освіти, підвищення кваліфікації, стажування, перекваліфікації тощо, спонукати аудиторію до інтерактивної взаємодії та рефлексії у процесі навчання.

Основні вимоги суспільства до високоосвіченого наукового й науково-педагогічного працівника подає *Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)*.

«Освітньо-наукова програма аспірантури (ад'юнктури) вищого навчального закладу (наукової установи) має включати не менше чотирьох складових, що передбачають набуття аспірантом (ад'юнктом) таких компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій:

- *здобуття глибоких знань із спеціальності* (групи спеціальностей), за якою (якими) аспірант (ад'юнкт) проводить дослідження, зокрема оволодіння фундаментальними парадигмами, усвідомлення теоретичних і прикладних питань, розвою та нинішнього стану знань обраної галузі науки, знання термінології;

- *оволодіння загальнонауковими* (філософськими) *компетентностями*, які сприяють розвитку наукового світосприйняття, етики та кругозору, є невід'ємною частиною загальнолюдської культури, дають уявлення про світ, у якому особистість живе, створює базу для наукових досліджень;

- *набуття універсальних навичок дослідника*, що передбачає формування методології організації та здійснення наукових досліджень, використання під час їхнього проведення новітніх інформаційних технологій; здатності розширення фундаментальних і прикладних досліджень у ЗВО за основними галузями науки,

керівництва науковими темами й проектами; дотримання реєстрації прав інтелектуальної власності та вимог до правил академічної етики;

– *здобуття мовних компетентностей*, необхідних для репрезентації та розгляду результатів проведення наукових досліджень рідною та іноземною мовою в усній та письмовій формі. Здатність створювати наукові тексти професійного спрямування, доносити їх до адресатів. Дотримання мовних морально-етичних норм і стандартів поведінки науковця. Цілковите усвідомлення чужомовних текстів з регламентованої галузі науки [12].

На основі здійсненого аналізу діяльності вітчизняних інституцій було розроблено схему досвіду України у визначенні компетентностей педагогів (рис. 2.3.1) [121]. Порівняння базових компетентностей педагогічних працівників нової української школи, визначених розробниками Типової освітньої програми, зі світовим досвідом визначення компетентності учителів дають підстави стверджувати про спільність освітніх парадигм і цінностей громадянського суспільства.

Актуальним нині стає і питання якості наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, відповідальності науковців і наукових керівників, опонентів, експертів з оцінки наукових робіт, членів спеціалізованих вчених рад за виконання таких робіт. І це цілком закономірно, оскільки в наш час від наукових досягнень залежить рівень розвитку країни, і неякісні наукові розробки можуть на роки затримувати конкурентоспроможність країни. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у ЗВО є обов'язковою частиною освітньої діяльності і здійснюється для інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти [5].

Підсумки науково-педагогічних досліджень мають забезпечувати такі вимоги, як соціальна злободенність, наукова новизна, теоретична і прикладна цінність, неупередженість і вірогідність, досяжність висновків і рекомендацій для застосування в нових визначених наукових дослідженнях або в прикладній роботі, застосування одержаних результатів.

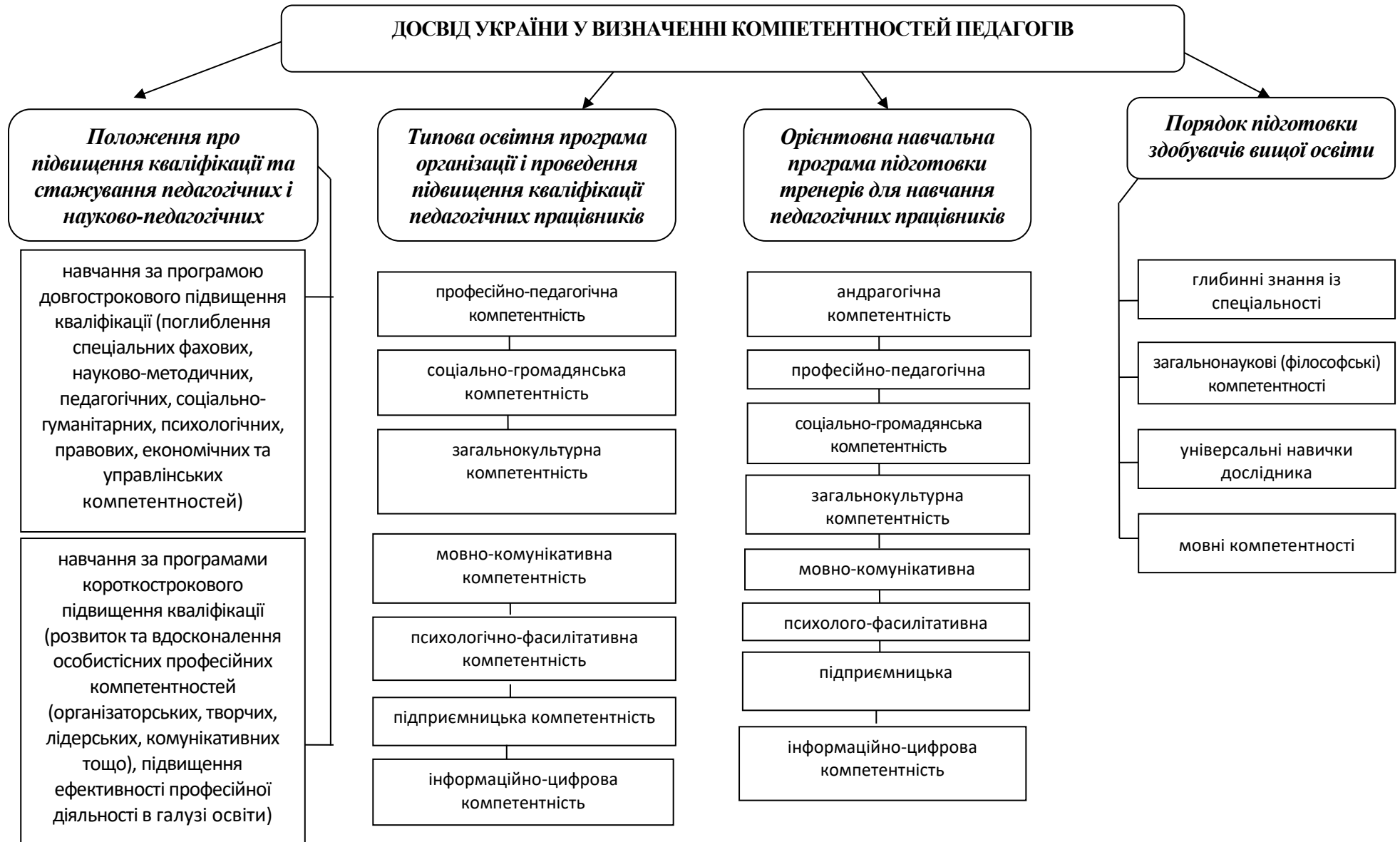


Рис. 2.3.1 Системно-структурна схема аналізу досвіду України у визначенні компетентностей педагогів

Загальновідомо, що соціум потребує компетентних особистостей, які завдяки критичному мисленню й відповідальності будуть здатні не лише до накопичення певної суми знань, а й уміння мислити та застосовувати їх за будь-яких обставин. Зважаючи на вищезначене, зауважимо, що післядипломна освіта часто не дає належного навантаження для інтелектуальної, індивідуально творчої реалізації потенціалу викладачів, задоволення їхніх пізнавальних потреб і прагнення до високої розумової активності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив наявність значної кількості публікацій з теми дослідження. Науковий інтерес викликають праці вчених про *неперервну освіту та підвищення кваліфікації викладачів у післядипломній педагогічній освіті*, зокрема даний напрям досліджують Л. Даниленко [124], Н. Клокар [125], А. Кузьмінський [126], Л. Лук'янова [127], В. Маслов [128], В. Олійник [131], Л. Покроєва [132,133], Н. Протасова [134], В. Пуцов [135], Н. Рідей [655136], Н.Сидорчук [137], С. Сисоєва [138], Л. Сігаєва [139], М. Скрипник [140], Т. Сорочан [29], Є. Чернишова [141], оскільки для означеної категорії фахівців післядипломна освіта відіграє особливу роль – змушує реагувати на інформаційні, соціальні, науково-технічні зміни задля забезпечення якісного освітнього процесу.

Увага приділена і проблемам компетентнісного підходу, серед яких визначимо такі основні аспекти: *компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти* (І. Бех [143], Н. Бібік [14], Л. Ващенко [144], О. Локшина [144], В. Луговий [145], О. Овчарук [104], О. Пометун [146]); *компетентнісний підхід у контексті вищої освіти* (В. Бобрицька [147], І. Волощук [148], І. Драч [149], В. Луначек [200], Н. Побірченко [150], Г. Сазоненко [151], Ж. Таланова [145,152]); *компетентнісний підхід до навчання* (І. Бургун [153], С. Клепка [154], Н. Пустовіт [155], І. Родигіна [156], О. Савченко [157]); *компетентнісний підхід до підготовки педагогів та тренерів в умовах реалізації проекту «Нова українська школа»* (Н. Бібік [158], В. Сидоренко [159], Т. Сорочан [160], Я. Швень [160], Г. Терещук [161], О. Хома, О. Ліба [161]).

Для розкриття проблеми модернізації компетентнісного підходу в післядипломній педагогічній освіті важливим є розгляд поняття «професійна

компетентність педагогів». Дане питання вивчали такі українські науковці, як Б. Андрієвський [163], О. Дубасенюк [189], Л. Карпова [186], В. Лозова [167], Н. Ничкало [172], О. Овчарук [184], В. Олійник [187], О. Онаць [177], В. Стрельников [168], І. Холковська [194], а також російські дослідники В. Болотов [178], І. Зимня [179], Т. Кочарян [180], Н. Кузьміна [181], О. Лебедева [182], А. Маркова [183].

У межах даного дослідження актуалізуємо поняття «професійна педагогічна компетентність (особистісно-професійна, професійна компетентність педагога)» та її структури, звернувшись до педагогічно-психологічної літератури й чинних нормативно-правових документів, що стосуються *ПП і НПП*.

Аналіз джерел уможливив таке конкретно деталізоване означення дефініції терміна «*професійна педагогічна компетентність*» – це: *інтегральне утворення*, що представлене сукупністю теоретичних *знань*, практичних *умінь*, суспільно визнаних і професійно значущих *властивостей* людини, наявного умотивованого ціннісного *базису* та нагромаджених *навичок*, діалектична зв'язаність яких є запорукою результативності його професійної педагогічної діяльності [124]; *система* загальнопедагогічних, загальнокультурних і комунікативних *умінь* та інтегративних *якостей* особистості фахівця, здатного аксіологічно, педагогічно, психологічно, методично та менеджерськи доречно вибудовувати власну фахову діяльність, акцентовану не лише на виховання та навчання здобувачів освіти, а й на особистий саморозвиток [164]; теоретична, технологічна (практична), а також моральна і психологічна *готовність особистості* виконувати функції, що входять до її обов'язків і прав відповідно до повноважень певної посади (адміністративно-керівний склад, спеціалісти, методичні працівники.) або певної професійно-фахової спрямованості (професорсько-викладацький склад, вчителі, майстри виробничого навчання тощо) тобто до визначеної і визнаної у конкретному суспільстві компетенції [166, с. 163]; джерелом має відмінні царини культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), потребує значного розумового *розвою* та залучає аналітичні, спілкувальні, прогностичні, інтелектуальні *процеси* [167]; *глибоке знання* педагогом особливостей

освітнього процесу, сучасних проблем педагогіки, психології як наук та предмета, дисципліни викладання, а також уміння використовувати ці знання в щоденній практичній роботі [168].

Чимало досліджень науковців стосувалося компетентності *викладачів вищої школи*. Зважаючи на це, здійснений аналіз дає змогу окреслити їхні відмінні (індивідуальні) ознаки порівняно з вимогами до компетентності *педагогічних працівників* (осіб, які за основним місцем роботи в ЗВО провадять навчальну, методичну й організаційну діяльність [5]).

Окрім наведених вище, до сформованості й подальшого розвитку компетентності *науково-педагогічних працівників* (осіб, які за основним місцем роботи у ЗВО провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність [5]) ставляться вимоги наявності таких якостей: «високий рівень його *теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної і практичної* підготовки, стійке бажання до постійного самовдосконалення власного педагогічного професіоналізму» [170, с. 174]; «формування ... світоглядних і *науково-професійних поглядів*, педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність *науково-педагогічної* діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж усього життя» [171, с. 15]. Як бачимо, поряд із належним проведенням освітнього процесу акцент робиться на наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність науково-педагогічних працівників.

Професійна педагогічна компетентність, як і будь-який інший процес, має певні фази: початок, розгортання в часі (екстенсивне або інтенсивне піднесення, застій, занепад тощо), закінчення. Процесуальний аспект вивчення феномену педагогічної компетентності базується на виділенні його часових характеристик: тривалості та стійкості фаз. Варто зауважити, що процесуальний бік фахової компетентності, як і його сутнісні аспекти, аналізується у відмінних наукових підходах з різною специфікою.

Так, якщо в дослідженнях Е. Зеєра, Л. Мітіної, Є. Рогова, Д. Супера та інших педагогічна компетентність у своєму розвитку проходить стадії від «початкового» до «післякомпетентності» (за А. Марковою), то в працях сучасних представників акмеології (А. Деркача, В. Зазикіна та інших) процеси розвитку педагогічної компетентності мають лише прогресивний характер: якщо фахівець матиме спеціальну компетентність, тобто стане професіоналом – суб'єктом фахової діяльності, що виявляє високі ознаки професіоналізму особистості й діяльності, результативності, повсякденно націлений на саморозвиток та самовдосконалення, особистісні й фахові досягнення, то зростатиме його особистісно-професійний розвиток, і цей процес проходитиме повсякчасно [172].

Концепція розвитку педагогічної освіти репрезентує оновлену точку зору щодо трьох стадій, які має проходити педагог у своєму професійному розвитку, а саме: відправна формальна освіта; початок професійної діяльності – педагогічна інтернатура, яка має супроводжуватися системою особливих заходів підтримки входженню працівника в професію; неперервний фаховий розвиток [175].

Зі сказаного вище випливає, що професійна *педагогічна компетентність* є цілісною інтегративною особистісною характеристикою викладача, адже передбачає безперервне становлення педагогічного, науково-педагогічного працівника, який спроможний аналізувати сучасні тенденції розвитку освіти й науки, провадити освітню діяльність випереджального характеру, бути об'єктом і провідником позитивних змін, мати високі показники інтелектуального розвитку й емоційного інтелекту.

Вивчення досвіду європейських країн, що реалізують компетентнісний підхід в освіті, дає змогу визначити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту: надпредметні («транспредметні», «міжпредметні») – ключові (базові) компетентності, які є основою навчально-виховного процесу; загальнопредметні – наслідок освоєння певного предмета чи освітньої галузі; спеціально-предметні – результат опрацювання якогось предмета протягом певного часу або ступеня навчання. Також установлюють і ступінь підготовки, тобто рівень опанування компетентності:

максимально можливий і достатній та необхідний («мінімальна компетентність») [176].

Для здійснення змістово-структурного аналізу визначення ключових компетенцій педагогів скористаємося узагальненою класифікацією О. Овчарук, які дослідниця розподілила за трьома основними блоками (групами компетентностей): соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності. Ці групи представлено нами в таблиці 2.3.1 [184].

Таблиця 2.3.1

Ключові групи компетентностей

Соціальні компетентності	Мотиваційні компетентності	Функціональні компетентності
<ul style="list-style-type: none"> - здатність до співпраці; - вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; - навички взаєморозуміння; - активна участь у житті суспільства ; - соціальні й громадянські цінності та вміння; - комунікативні навички; - мобільність (у різних соціальних умовах); - вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо 	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до навчання; - винахідливість; - навички адаптуватися та бути мобільним; - вміння досягати успіху в житті; - бажання змінити життя на краще; - інтереси та внутрішня мотивація; - особисті практичні здібності; - вміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо 	<ul style="list-style-type: none"> - лінгвістична компетентність; - технічна та наукова компетентність; - вміння оперувати знаннями в житті та навчанні; - вміння використовувати джерела інформації для власного розвитку; - вміння використовувати ІКТ тощо

Узагальнення міркувань учених і дослідників науковець М. Войцехівський подає у вигляді схеми (рис. 2.3.2), що, на думку автора, характеризує структуру професійної компетентності педагога (ПКП), яка складається з п'яти складових (ціннісна, методологічна, психолого-педагогічна, комунікативна, управлінська), кожна з яких характеризується трьома компонентами (когнітивна, операційно-технологічна, особистісна) [164].

Із метою аналізу вимог до компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників порівняємо погляди науковців. Так, структуру професійної компетентності вчителя (педагогічного працівника) Л. Лузан

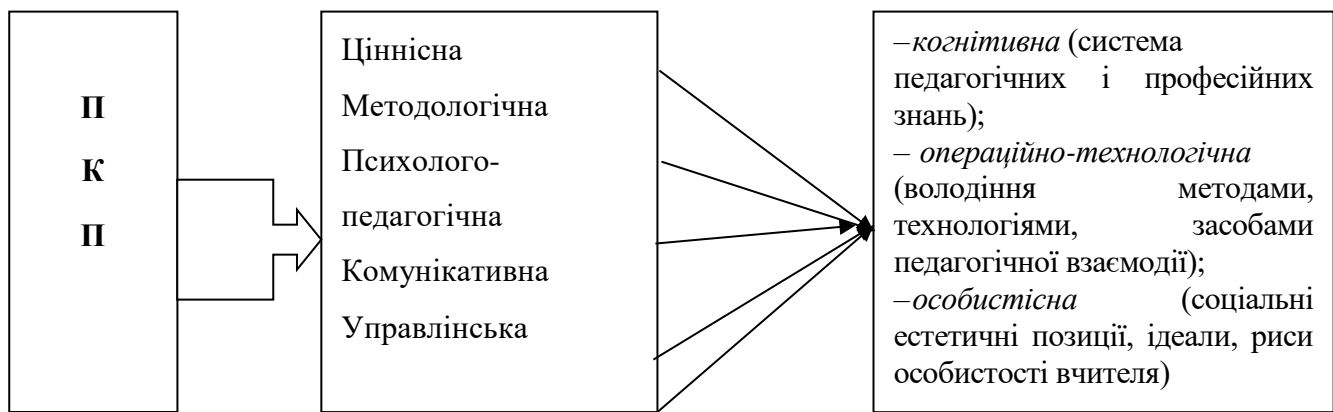


Рис. 2.3.2. Структура професійної компетентності педагога

розглядає в ієрархії:

- базові компетентності (фахова, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, громадянська, інформаційна);
- загальнофахові (когнітивні, діяльнісні, соціально-особистісні);
- спеціально-фахові (комунікативна, літературознавча, інформаційно-комунікаційна) [185].

Для аналізу *структури професійної компетентності викладачів вищої школи (науково-педагогічних працівників)* звернемося до наукового дослідження Л. Карпової, яка подає перелік видів, виділяючи їх за:

- мотиваційною сферою: *особистісно-мотиваційна*, загальнокультурна, соціальна;
- предметно-практичною сферою: методологічна, практично-діяльнісна, дидактично-методична, спеціально-наукова, економіко-правова, валеологічна, інформаційна, управлінська, комунікативна;
- сферою саморегуляції: аутокомпетентність і психологічна компетентність [186].

Необхідними характеристиками *викладача вищої школи*, на думку В. Олійника, є: *фахова компетентність на рівні європейських і міжнародних стандартів, мобільність, здатність до конкуренції, креативність і надійність, самостійне і критичне мислення, знання іноземних мов, управне використання*

інформаційних технологій, здатність діяти в умовах невизначеності та перемін, бути зорієнтованим на продуктивну самоосвіту, самовдосконалення протягом життя [187].

Дослідниця Г. Єльнікова визначила компетентнісні характеристики викладача закладу вищої освіти та оформила їх у відповідну модель за блоками (табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

Компетентнісна модель науково-педагогічного працівника

Науково-педагогічний працівник			
№ з/п	Базові компетентності, які визначаються компетенціями	Загальнофахові компетентності	Спеціально-фахові компетентності
		визначаються компетенціями:	
1.	Фахова	когнітивні	специфічні для кожної категорії науково-педагогічних працівників: - когнітивні (предметні); - функціонально-специфічні; - особистісно-специфічні
2.	Соціальна	функціональні	
3.	Загальнокультурна	особисті	
4.	Здоров'язберезувальна		
5.	Громадянська		
6.	Інформаційна		

Таким чином, науковець поділила їх на базові компетентності (фахова, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберезувальна, громадянська, інформаційна); загальнофахові (когнітивні, функціональні, особисті); спеціально-фахові (специфічні для кожної категорії науково-педагогічних працівників: когнітивні (предметні), функціонально-специфічні, особистісно-специфічні) [187].

На основі аналізу практики організації освітнього процесу в країнах, які впроваджують компетентнісний підхід, О. Дубасенюк виділила групи *ключових компетентностей* залежно від характеру й особливостей діяльності педагогів: *соціальні* (результат впливу оточення, суспільства, власної соціальної поведінки педагога); *мотиваційні* (внутрішня мотивація, інтереси, цілі, індивідуальний вибір педагога); *функціональні* (належать до сфери знань, умінь і навичок послуговування знаннями певної галузі науки та дійсними відомостями) [189].

Науковець С. Сисоєва значеннєвими компетенціями педагогів, формування яких повинно відбуватися під час підготовки викладача ЗВО непедагогічного профілю, називає такі:

1) *соціально-особистісні* (усвідомлення значущості особистої викладацької практики та спроможність до даної діяльності; осмислення та дотримання етичних норм поведіння; сукупність вартостей і мотивування до професійної педагогічної діяльності; творчість, здібність до системного мислення; адаптивність і здатність до спілкування; терпимість і полікультурна компетентність);

2) *інструментальні* (наявність засад педагогічної майстерності; здатність до спілкування, володіння іноземними мовами; уміння використовувати сучасні методи й інтерактивні технології навчання та застосовувати програмні засоби й Інтернет-ресурси; навички дотримання здоров'язберігаючих технологій);

3) *загальнонаукові* (знання основ провідних розділів педагогіки та психології для організації результативної співпраці зі здобувачами освіти у процесі навчання та її направленості на цілісний розвиток особистості студента, зокрема розумовий і творчий; методологічні знання; опорні знання методики викладання);

4) *професійно-педагогічні* (*загальні професійно-педагогічні* – направленість навчання на фаховий розвиток і саморозвиток студента в умовах неперервної освіти впродовж життя; *спеціалізовані професійно-педагогічні* – фахова направленість суті навчання предмета, дисципліни, поєднання змісту навчального предмета з професійно-орієнтованими дисциплінами освітньо-професійних програм підготовки фахівців) [190].

Безперечно, у сучасних умовах реформування системи освіти в Україні вважаємо життєво необхідним створення галузевої системи кваліфікацій, а саме: розроблення галузевих рамок кваліфікацій; професійних стандартів; кодексу етики педагогічного працівника; стандартів вищої та фахової передвищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 «освіта/педагогіка» та за спеціальністю іншої галузі знань, для яких можливе присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника [175]; розроблення «стандартів вищої освіти за окремими напрямками

підготовки фахівців вищої кваліфікації відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, – на ієрархічній компетентнісній основі: *ключові компетентності; професійно-кваліфікаційні компетентності; загальнопредметні компетентності; міжпредметні компетентності; предметні компетентності*» [190].

Дослідник О. Малихін вважає, що комплекс репрезентованих груп компетентностей забезпечить тлумачення *професійної компетентності* (компетентності максимального ієрархічного ступеня) фахівця вищої кваліфікації згідно з напрямом підготовки та галуззю науки, техніки, виробництва. Науковець виділяє провідні компетентності *нинішнього вчителя, викладача* як складові його професійно-педагогічної компетентності: *психолого-педагогічну; фахово-предметну; методологічну; методичну; самоосвітню* [190].

Деякі вітчизняні науковці у значенні терміна *«професійна педагогічна компетентність»* уживають поняття *«загальнопедагогічна компетентність»* та виділяють у її структурі такі компетенції: *пізнавально-інтелектуальну, загальнокультурну, діагностичну, прогностичну, організаторську, компетенцію у сфері інформаційних технологій (інформаційно-комунікаційну), аналітичну, комунікативну, громадянську, рефлексивну, компетенцію творчості, методичну, дослідницьку, особистісну, педагогічну майстерність* [192, с. 21].

Розмаїття визначень професійної педагогічної компетентності свідчить про відмінність наукових підходів до дослідження специфіки педагогічної діяльності викладача вищої школи та її структури.

З огляду на вищезначене, сформулюємо авторське бачення поняття *«професійна компетентність викладача»* як усукупнення *морально-ділових, гуманістично-етичних якостей, здібностей, особистісно професійного розвитку, комплексу сучасних наукових знань у галузі освіти, науки, інноватики, умінь, навичок, здатностей вирішувати фахові проблемно-ситуаційні завдання в межах класифікаційної характеристики посадової інструкції педагогічного, науково-педагогічного працівника, готовності до професійного самовдосконалення та*

кар'єрного зростання, базису власного акмеолого-аксіологічно сформованої практично позитивної та релевантної практичної діяльності, рівня соціально академічної мобільності, лабільності траєкторії конкурентоздатності та вдосконалення, критично-іронічного самоставлення як до професіонала, сформованості дидактичних, виховних, науково-дослідницьких педагогічних, психологічних та методологічних компетентностей, сформованих, трансформованих та модернізованих в освіті впродовж життя.

Результатом дії такої компетентності є підготовка фахівця, який вільно володіє своєю професією, орієнтується в суміжних сферах діяльності, готовий до постійного професійного зростання, яке повинно забезпечити максимальну затребуваність особистісного потенціалу кожного випускника ЗВО, визнання його роботодавцями й усвідомлення ним самим власної значущості.

Аналіз інформаційних сайтів вітчизняних ЗППО (обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти) та структурних підрозділів ЗВО засвідчив проведення ними низки різноманітних заходів, спрямованих на розвиток професійної компетентності у педагогів: наукових семінарів і практичних тренінгів, педагогічних майстерень і модернізованих курсів підвищення кваліфікації, проектів професійного розвитку і майстер-класів, шкіл-семінарів, педрад-тренінгів, ділових ігор з елементами тренінгу, вебінарів тощо.

На необхідність кардинальних змін в освіті, зокрема й післядипломній, указують у профільному міністерстві. Актуалізуються *компетентності*, що забезпечують життєвий успіх людини і здатність вибудовувати, коригувати й модернізувати власну освітню траєкторію. До них віднесено громадянську, соціальну компетентність, уміння вести результативну комунікацію, збереження власного здоров'я, навички керувати власним емоційним станом, культурна компетентність, здатність навчатися впродовж життя й критичне мислення, підприємливість та інноваційність. Зазначено також потребу переходу від вертикальної, авторитарної педагогіки до горизонтальної – взаємодії між батьками, учителями й учнями, тобто до педагогіки партнерства [196].

З огляду на наведене, доходимо висновку про актуалізацію питання неперервного компетентнісного розвитку викладачів у післядипломній педагогічній освіті в сучасних умовах реформування освіти в Україні та безупинного якісного оновлення освітніх систем у світі.

Компетентність викладачів – важлива проблема сьогодення системи післядипломної педагогічної освіти України. Особливо вона актуалізується нині в контексті реформи «Нова українська школа», в основі якої – ідея підвищення престижу та кваліфікації вчителя. Беззаперечною є пряма залежність рівня їхньої підготовки від ступеня професійності педагогічного та науково-педагогічного персоналу (ПП і НПП) закладів післядипломної педагогічної (ЗППО) та вищої освіти (ЗВО), у яких відбувається перепідготовка й підвищення кваліфікації, а також від якості надаваних ними освітніх послуг [214].

У межах нашого дослідження з метою розкриття поняття «*компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для післядипломної освіти*» важливою вважаємо думку науковців авторського колективу за загальною редакцією В. Лугового, О. Ярошенко. Дані науковці, урахувавши методологію проекту Тюнінг, відповідно до якої комплекс навчальних досягнень особи (інформація, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та вчинки) визначено називати компетентністю (компетентностями) [197], дійшли висновку про доречність узагальнити навчальні результати як *інтегральну компетентність* особи, а її складники – *диференціальні компетентності* [198, с. 18]. Дані науковці виділяють такі п'ять універсальних груп (видів) компетентностей: *інтелектуально-знансвих, ціннісно-орієнтаційних, творчо-інноваційних, діалого-комунікаційних і художньо-образних* [198, с. 22], корелюючи їх із Дублінськими дескрипторами для опису кваліфікаційних рівнів Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, а саме: знання і усвідомлення, прийняття аргументованих міркувань, переконань та реалізація вибору, використання знань і усвідомлень, знання та навички спілкування, хист до подальшого здобування й накопичення знань, розвитку й саморозвитку [199].

Науковець В. Лунячек, досліджуючи питання розробки компетентнісних моделей бакалавра і магістра, зазначає їхню залежність від реалізації інваріантної й варіативної частин навчального плану та передбачає набуття на їхній основі *інтегральної компетентності* як результату підготовки у ЗВО, що складається з *ключових, галузевих і спеціальних* компетенцій [200].

Так, Національна рамка кваліфікацій *інтегральну компетентність* визначає як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності» [92]. Опис кваліфікаційних рівнів у ній подається за чотирма критеріями: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність.

Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм і Лист МОН України «Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм» подають ключові компетентності, здобуті в процесі виконання програми, у вигляді *інтегральної компетентності*, що є бінарною та включає такі групи диференціальних, як-от: *загальні* (переходять із однієї в іншу галузь знань) та *професійні* (використовуються в конкретній галузі науки і є притаманними тільки їй) компетентності. Загальні компетентності, за переконанням авторів вищезначених нормативних документів, це: *дослідницька, робота в команді, вирішення проблем, управлінська, креативність, комунікаційні навички, передавання інформації* [201, с. 21]. Українські дослідники окреслені проектом Тьюнінг загально-професійні компетентності ПП і НПП ЗППО доповнюють ще й такими: *методологічною, науково- й навчально-методичною, психолого-педагогічною, інформаційною, презентаційною, безпеки життєдіяльності* [202, с. 21].

Детальний аналіз *загальних компетентностей* ПП і НПП закладів ППО подано у відповідній таблиці «Загальні компетентності педагогічного та науково-педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти» (Додаток В). У межах даного дослідження було розглянуто основні положення проекту Тьюнінг і чинні документи вітчизняного профільного міністерства.

На основі вищезначених джерел і результатів власних досліджень [203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214] визначено їхню сутність через здатності, здібності, уміння, компетенції як складові.

Професійні (фахові, предметні) компетентності ПП і НПП стосуються конкретної галузі наукового знання – математики, фізики, історії, педагогіки тощо, що реалізуються через здатність виявити ці знання й перспективу використати експериментальні методи й інструменти. ПП і НПП системи ППО, окрім наведених вище, повинні володіти додатковими професійно-посадовими компетентностями, а саме: *предметною, нормативно-правовою, організаційною, андрагогічною, синергетичною, контрольньо-оцінювальною* тощо.

Профілі *професійних компетентностей* ПП і НПП закладів ППО через аналіз їхньої суті та складових розроблено з урахуванням методичних рекомендацій МОН України та подано в таблиці «Професійні компетентності педагогічного та науково-педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти» (Додаток Г).

Вищезначений аналіз уможливив конкретизацію поняття **«інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти»**, під яким розуміємо *уміння вирішувати спеціалізовані сукупні завдання і фахові проблеми у галузі наук про освіту модусами психолого-педагогічної, науково-дослідної, інноваційної, науково-методичної, проектної, управлінської і культурно-просвітницької діяльності в швидкоплинних умовах закладу післядипломної, вищої освіти. Дана компетентність базується на знаннях андрагогіки, синергетики, акмеології, а також сучасних концепціях вітчизняної та світової науки й освіти, що інтегрує осучаснення наявних і продукування новітніх знань та/або фахового досвіду, застосування інновацій та забезпечує належне виконання ними посадових обов'язків, розвиток професіоналізму тощо.*

Дані вимоги до інтегральної компетентності педагогічного та науково-педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти суголосні з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, серед

основних завдань у післядипломній педагогічній освіті якої названо: покращення нормативно-правового забезпечення системи ППО; розроблення стандартів ППО, спрямованих на осучаснення системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування ПП, НПП і очільників закладів освіти; застосування сучасних технологій фахового вдосконалення та підвищення кваліфікації ПП, НПП і очільників закладів освіти згідно з вимогами інноваційного розвитку освіти; випереджувальний характер підвищення кваліфікації ПП, НПП і очільників закладів освіти згідно з потребами реформування системи освіти, вимог новітнього соціального розвитку [6].

Доцільно зауважити, що до пріоритетних науково-педагогічних досліджень у післядипломній педагогічній освіті віднесено:

- обґрунтування й конкретизація таких понять: автономія закладу освіти, якість післядипломної освіти, формування сучасних навичок і компетентностей, принципів і методик вимірювання освітніх досягнень учнів, студентів і слухачів, індивідуальні програми навчання, упровадження нових предметів, дисциплін навчальних планів, курсів тощо;

- методологія експертного оцінювання результатів пізнання, програм і планів розвитку, наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі та управлінні закладами післядипломної та вищої освіти та всією системою;

- порівняльне оцінювання рівня освіти у вітчизняній і закордонній школах, у тому числі вищій та післядипломній.

Значущою є потреба створення системи неупереджених мірил оцінювання результативності та якості роботи закладів освіти різних типів, рівнів акредитації та форм власності, а також організаторсько-управлінської діяльності. Усе більш значиму роль починають відігравати заклади системи ППО, які залучають педагогів до науково-дослідницької пошукової роботи через участь у вітчизняних і міжнародних конкурсах, стажуванні, грантах на виконання досліджень.

Важливого значення надається нині оцінці сучасних наукових досліджень. Науковець повинен уміти здійснювати обмін науковою інформацією через формальну

та неформальну наукову комунікацію. Доцільно також науковцям здійснювати не документальну наукову комунікацію, а шляхом публічних виступів, участі в нарадах, конференціях, симпозіумах, бесідах тощо [5]. Тож ще одним елементом структури компетентності ПП і НПП є формування їхньої відповідальності як опонентів, експертів з оцінки наукових робіт та здійснення експертизи тощо.

На основі проаналізованих джерел [5,11,12,13,120] і власних наукових досліджень [30,31,121,122] виокремлено вимоги, що безпосередньо стосуються розвитку професійної компетентності ПП і НПП:

- уміння персоніфіковано навчати інших, тобто індивідуально побудовані курси навчання;
- подолання вузькоспеціалізованого спрямування викладачів;
- оригінальність – справжність, автентичність, здатність створювати продукт самостійно, без наслідування відомих зразків; шукати нестандартні розв’язки завдань;
- творчість, адаптивність і критичне мислення;
- уміння викладача прогнозувати, трансформувати наукові ідеї в практичну діяльність;
- запровадження трансдисциплінарності (принцип організації наукового знання, яке відкриває всебічні можливості взаємодії декількох дисциплін при вирішенні комплексу проблем суспільства) в освіті;
- здатність диференціювати слухачів за контингентами, використовувати соціально-психологічні тренінги, інтерактивні лекції, методи мозкового штурму й самоспрямовуючого навчання, дискусії (тематичні, подіумні), конференції (з обміну досвідом, підсумкові, наукові, інтернет-конференції тощо);
- широке впровадження в освітній процес та післядипломну педагогічну освіту елементів дослідження і самостійної роботи студентів, аспірантів, слухачів курсів.

Тож залишається сподіватися, що вітчизняне освітянське суспільство та профільне міністерство (законодавці, педагоги, науковці, представники органів влади) реалізують дані завдання.

Висновки до розділу 2

Світова спільнота досягнула цінність глобальних змін у всіх сферах життя. Відповіддю державних і громадських інституції на дані виклики є дослідження та запровадження інноваційних стратегій навчання. Зокрема, обґрунтовано, що визначення ключових компетентностей здобувачів освіти та майбутніх фахівців у світі, у тому числі у Європейському просторі освіти і науки, визначає зміст освітніх програм у вищій школі. Проаналізовано нормативні документи міждержавних структур (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів) та некомерційних міжнародних організацій і фондів (Римський клуб, Партнерство для навчання 21-го століття, Центр перепроектування навчальних програм, Інститут ділової етики, Світовий освітній форум, Школа підготовки студентів Оксфордського університету і Британський фонд розвитку інновацій Nesta), опрацьовано світовий досвід визначення компетентностей та розв'язання освітніх проблем, виявлено сутнісні характеристики ключових компетентностей для подальшої імплементації в освітній процес вітчизняних закладів освіти.

Актуалізовано, що для забезпечення успішної реалізації компетентностей 21 століття в освітніх програмах і планах, сприяння ефективній реалізації в різних професійних і соціальних сферах та успішному життю окремих осіб, необхідно визначити загальний їх набір у межах закладів освіти, у тому числі і вищої, залежно від галузей знань і спеціалізацій та забезпечити педагогічних і науково-педагогічних працівників необхідним науковим, методологічним і методичним інструментарієм, розвивати в них здатність до самоосвіти й побудови кар'єри та вміння по-новому навчати інших.

Заакцентовано, що Болонська, Сорбоннська, Брюссельська, Маастрихтська декларації, Лісабонська Конвенція, Берлінське, Бергенське, Лондонське, Празьке, Львівське комюніке Європейської Комісії поглиблювали взаємну інтеграцію систем освіти й науки країн Євросоюзу та виробляли спільні принципи, положення, концепції подальшого розвитку.

Так, сформульовано першочергові цілі для створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі; визначено основні компетенції для навчання протягом усього життя та встановлення Європейської кваліфікаційної структури з метою можливості отримати освіту упродовж життя; сформульовано основні вимоги Стратегії розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020»; оприлюднено результати досліджень щодо знань, навичок і компетентностей майбутніх фахівців, затребуваних Європою 2030 року. Створено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя та означено ключові тенденції політики ЄС у сфері освіти та культури, участь України в реалізації ініціативи ЄС «Східне партнерство», покращення міжкультурного розуміння, громадянської участі та етичної свідомості, а також забезпечення справедливого доступу до вищої освіти у згуртованому та інклюзивному суспільстві.

Зазначено, що, імплементуючи світовий досвід визначення й упровадження ключових компетентностей, Україна у чинних нормативно-правових документах розробляє вимоги до освітнього процесу та визначення й аналізу ключових компетентностей. Закон України «Про освіту» (2017) подає 12 компетентностей, а саме: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність, інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року визначено соціальне замовлення: компетенізація освіти через запровадження та використання компетентнісного підходу, забезпечення результату шляхом набуття ключових компетентностей здобувачів освіти: спілкування державною (і рідною в разі

відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; екологічна грамотність і здорове життя; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; ініціативність і підприємливість. Ідентичність компетентностей свідчить про наступність між результатами навчання в загальноосвітніх школах та подальшим їхнім удосконаленням у ЗВО та ПО.

Актуалізовано, що нині особливого значення набуває інтегроване транснаціональне співробітництво у вищій освіті, дослідженнях та інноваціях заради зростання мобільності працівників, студентів і дослідників, а також збільшення кількості спільних освітніх програм в усьому Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО). Із цією метою запроваджується структурований підхід колегіальної експертної підтримки (експертна підтримка / оцінювання / навчання колег за принципом «рівний рівному») на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання для інтеграції освітніх систем більш і менш розвинених у даному контексті країн ЄПВО. У зв'язку із цим особливого значення набуває вивчення й порівняння досвіду європейських інституцій та України щодо визначення компетентностей педагогів.

Підсумовано, що освітні системи країн із високим економічним і соціальним розвитком (Велика Британія, Німеччина, Франція, Австрія, Нідерланди) мають більш уніфіковані набори компетентностей порівняно з країнами-аутсайдерами у світовому економічному й освітньому просторі.

Держави, які нещодавно приєдналися до Європейського Союзу, через боязнь утратити самоідентичність та невпевненість у потужності власної освіти й науки віддають перевагу національно ідентифікованим наборам компетентностей (Кіпр, Туреччина).

На окрему увагу заслуговують диференційовані й унікальні комплекси компетентностей, створених розробниками Фінляндії, Швейцарії та Норвегії:

властивий їм глобалізм, космополітизм і водночас високі демократичні й етичні цінності, незалежність педагогічної професії та автономність університетів.

Будучи активним учасником Болонського процесу, Україна розробляє власні нормативні документи щодо визначення ключових компетентностей учителів, викладачів для імплементації світової практики та досвіду країн Європейського Союзу в освітній процес вітчизняних закладів освіти.

Положенням про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013) основними завданнями навчання працівників названо оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності (спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських; особистісних професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти).

Типовою освітньою програмою організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018), завданням якої є перепідготовка вчителів нової формації, подає такий перелік необхідних компетентностей: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психолого-фасилітативна, підприємницька, інформаційно-цифрова.

Орієнтовною навчальною програмою підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках (2018), у профілі базових компетентностей тренерів включено всі попередньо названі і додано андрагогічну, пов'язану з особливістю роботи з дорослою аудиторією, необхідністю встановлювати освітні потреби й надавати необхідну допомогу у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії у процесі здобуття другої вищої освіти, підвищення кваліфікації, стажування,

перекваліфікації тощо, спонукати аудиторію до інтерактивної взаємодії та рефлексії у процесі навчання.

Проаналізовано процес та підходи до формування аксіолого-акмеологічного змісту професійної підготовки науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, на основі опрацювання педагогічно-психологічної літератури й чинних нормативно-правових документів актуалізовано поняття «професійна педагогічна компетентність» та в авторському баченні означено його дефініцію.

Конкретизовано поняття «інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти», під яким розуміємо вміння вирішувати спеціалізовані сукупні завдання і фахові проблеми у галузі наук про освіту модусами психолого-педагогічної, науково-дослідної, інноваційної, науково-методичної, проектної, управлінської і культурно-просвітницької діяльності в швидкоплинних умовах закладу післядипломної, вищої освіти.

Вищеозначена компетентність базується на знаннях андрагогіки, синергетики, акмеології, а також сучасних концепціях вітчизняної та світової науки й освіти, що інтегрує осучаснення наявних і продукування новітніх знань і/або фахового досвіду, застосування інновацій та забезпечує належне виконання ними посадових обов'язків, розвиток професіоналізму тощо.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

3.1. Парадигмальні засади визначення й обґрунтування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Енциклопедія освіти [4] основними функціями ППО вважає:

- компенсаційну (уможлиблює отримання додаткової освіти працівниками закладів освіти);
- адаптуючу (адаптація ПП до новацій і змін в освітньому, соціально-економічному й виробничому середовищі);
- розвиваючу (усебічний розвиток особистості в післядипломний період через неперервне послідовне накопичення попередньо здобутих знань, умінь та навичок, їх креативного збільшення і осучаснення).

ППО – це вагомий чинник розв’язання суспільних завдань щодо професійної відповідності фахівців цілям, завданням та потребам окремої особистості, закладу освіти, галузі науки, держави, регіону та транскордонного виміру.

У даному контексті все більшу роль починають відігравати університети, академії, інститути, основним завданням яких, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [5], є провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі.

Як відомо, у структуру діяльності НПП входять навчальна, навчально-методична, наукова, виховна та організаційна робота, робота, що ґрунтується на

критеріях дослідницького університету, навчально-науково-інноваційна та міжнародна діяльність.

Суть *навчально-методичної роботи* – в опануванні наявних у науці знань, формуванні вмінь, навичок і компетенцій, дослідженні практики викладання досвідчених колег та визнаних у світовій педагогічній науці професіоналів.

Сутність *науково-методичної роботи* викладачів – у самостійному науковому пошукові в галузі науки та освіти, формуванні особистісного стилю і власної персонал-технології, організації та здійсненні наукових досліджень.

Розгляд психолого-педагогічних праць вітчизняних науковців свідчить про наявність значної кількості досліджень з означеної тематики, зокрема *методичну* як складову структури професійної педагогічної компетентності (її видові поняття щодо родового) ПП і НПП досліджували К. Авраменко [215], І. Акуленко [230], О. Бігич [216], А. Воєвода [217], А. Волощук [218], Н. Глузман [219], О. Жигайло [220], В. Заболотний [221], Н. Кузьміна [222], О. Матяш [223], Н. Нікула [224], Ю. Присяжнюк [225], В. Рейдало [226], Н. Самойленко [227], С. Скворцова [229], Н. Тарасенкова [230], С. Толочко [174], Я. Цимбалюк [230], С. Шевчук [232] тощо.

Так, науковцями досліджено професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання через визначення педагогічної компетентності та її складових (Н. Кузьміна [222]); структуру методичної компетентності вчителя (Я. Цимбалюк [230]); формування методичної компетентності учителів-предметників, у тому числі: фізико-математичних спеціальностей (І. Акуленко [230], А. Воєвода [217], В. Заболотний [221], О. Матяш [223], Н. Тарасенкова [230]), гуманітарного профілю (А. Волощук [218], Ю. Присяжнюк [225], В. Рейдало [226], О. Семенов [63,227,249,642]), початкової школи (К. Авраменко [215], О. Бігич [216], Н. Глузман [219], О. Жигайло [220], Н. Нікула [224], С. Скворцова [229]); розвиток методичної компетентності педагога професійної школи (С. Шевчук [232]), викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів (С. Толочко [174]), викладачів професійно-теоретичної підготовки ПТНЗ (М. Заболотна [233]), майстрів виробничого навчання (Н. Самойленко [227]). Методична підготовка майбутніх

учителів та викладачів до методичної діяльності, у тому числі й в умовах магістратури, стала об'єктом зацікавлення І. Княжевої [234] та Л. Таланової [235].

На основі аналізу наукової літератури складову педагогічної компетентності викладача – *методичну компетентність* – визначено як:

– *володіння* різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів та вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання [215, с. 90];

– *інтегровану сукупність* знань, умінь, навичок, компетенцій викладача, що актуалізується в процесі педагогічної діяльності, у межах якої проявляється система методичних знань, умінь, навичок, здатностей і особистих вольових якостей [174, с. 43];

– *багатокомпонентну систему*, яка включає...практичний досвід у галузі методики, готовність та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі та здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення [230];

– *властивість особистості*, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності із навчання учнів предмету (дидактико-методичних компетенцій) [229, с. 255];

– *засвоєння* педагогом нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного) і технологій (інтерактивних, активних, розвивальних та ін.), *володіння* інноваційними методами, формами і способами організації навчання [236, с. 15–16].

Багатокомпонентність структури методичної компетентності дала змогу дослідникам визначити її компоненти (складові), які ми подамо в таблиці 3.1.1 «Структура методичної компетентності ПП і НПП».

Структура методичної компетентності ПП і НПП

Автори-дослідники	Система складових методичної компетентності
С. Толочко [174]	загальнометодична, частково методична
Н. Глузман [219]	методико-математична, дидактико-методична, науково-дослідницька
С. Скворцова [229]	нормативна, варіативна, частково-методична, контроль-оцінювальна, проектувально-моделювальна та технологічна
С. Шевчук [232]	концептуальна, інструментальна, технологічна, інформаційна, адаптивна
Т. Кочарян [180]	предметна, психолого-педагогічна та науково-методична
О. Лебедева [182]	загально-педагогічна, дидактична, конкретно-методична
В. Сидоренко [236]	загальнометодична, функціонально-методична
О. Цільмак [237]	мобільність знань, гнучкість застосування методів, критичність мислення, творчий підхід, відповідальність за дії

Російський дослідник Т. Кочарян [180] вважає, що *методична компетентність* проявляється у двох основних видах діяльності (методична робота), які створюють взаємопов'язані та взаємообумовлені напрями: *навчально-методичний і науково-методичний*.

З огляду на означене вище, залежно від виду діяльності викладача та базових знань, умінь і компетенцій нами було виокремлено *навчально-методичну й науково-методичну компетентність*.

Навчально-методична компетентність пов'язана з:

1) підготовкою та щорічним оновленням навчально-методичних комплексів із дисциплін з унесенням електронної версії на портал ЗВО;

2) проведенням експертизи навчальної і наукової літератури, підготовкою й виданням методичних матеріалів до лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять; курсових робіт; дипломних проектів; магістерських робіт; навчальних (виробничих) практик; самостійної роботи студентів;

3) участю в підготовці та проведенні Всеукраїнських студентських олімпіад і конкурсів наукових робіт;

4) складання завдань для здійснення проміжного й підсумкового тестового контролю знань, умінь, навичок зі змістових модулів та з навчальної дисципліни за Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою;

5) діяльністю в комісіях міністерств, відомств, спеціалізованих секціях комітету з Державних премій України, зокрема науково-методичних комісіях науково-педагогічних працівників спеціальностей, науково-технічних комісіях; експертних радах; АК України; у вчених радах та комісіях ЗВО;

б) роботою в комісіях із розроблення навчальних планів, стандартів вищої освіти тощо.

Дана компетентність сприяє зростанню професійного рівня викладача, оскільки він опановує суть нових навчальних програм, упроваджує їх в освітній процес через трансформацію знань різних галузей науки; безперервно оволодіває досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання; освоює та впроваджує інноваційні технології та досвід; розвиває власні здатності до самоосвіти.

Тож *навчально-методична компетентність* – це система методичних знань, умінь, навичок, компетенцій викладача, пов'язана з методикою конкретної навчальної дисципліни; достатній рівень оволодіння конкретними прийомами, способами, технікою та засобами педагогічної діяльності, що залежить від включення студентів у різноманітні види діяльності та розбудови колективу навчальної групи.

Науково-методична компетентність викладача спрямована на виконання ним наукової, навчально-науково-інноваційної роботи, а також використання сучасних інформаційних технологій навчання, наукової діагностики, експертизи тощо.

Саме така діяльність ПП і НПП впливає на підвищення рейтингу університетів у міжнародній класифікації ЗВО в умовах постійного зростання популярності глобальних рейтингів. Конкурентна боротьба за студентів і інвестиції актуалізує питання осучаснення, модифікації їхніх офіційних веб-сайтів із результатами діяльності і «списком критеріїв і субкритеріїв», які істотно впливають на потік студентів і фінансових вкладень у той чи інший інститут, університет і навіть країну [49].

Методична складова науково-методичної компетентності викладача передбачає застосування в освітньому процесі аналітичних, проектувальних, діагностичних, моделювальних методик, методик андрагогічного навчання; розробку й використання нових форм, методів, засобів і технологій; створення методичного супроводу освітнього процесу; підготовку, рецензування й модернізацію підручників, навчальних, навчально-методичних, методичних, практичних і наочних посібників, словників, довідників, хрестоматій, монографій; участь у розроблюванні навчальних планів, програм, концепцій, парадигм тощо.

Розглянувши попередньо методичний аспект діяльності ПП і НПП (*методичну компетентність*), детальніше проаналізуємо її *науковий* (науково-дослідний) компонент.

Концепція розвитку педагогічної освіти серед перепон до формування якісної системи підготовки та фахового розвитку педагогів називає *неналежне володіння ним методами дослідницької роботи на власному робочому місці або нерозуміння її необхідності* [1].

Закон України «Про вищу освіту» (ст. 58) серед обов'язків науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників називає: *забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні, провадити наукову діяльність* (для науково-педагогічних працівників); підвищувати фаховий рівень, педагогічну майстерність, *наукову кваліфікацію* (для науково-педагогічних працівників) [5].

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» зазначає, що викладачі проводять свої дослідження в рамках *науково-організаційної діяльності*, спрямованої на методичне, організаційне забезпечення та координацію *наукової* (розумова креативна діяльність, метою якої є отримання новітніх знань та (або) пошук шляхів їхнього застосування. Основні її види – фундаментальні та прикладні наукові дослідження), *науково-технічної* (наукова діяльність, направлена на створення й застосування нових знань для вирішення технологічних, інженерних, економічних, соціально-гуманітарних проблем. Основними її видами є прикладні

наукові дослідження та науково-технічні (експериментальні) розробки), *науково-педагогічної діяльності* (діяльності в університетах, академіях, інститутах та закладах післядипломної освіти, пов'язаної з науковою та (або) науково-технічною діяльністю) [34].

Чимало науковців присвятили свої дослідження даній проблемі. Так, *наукову (науково-дослідницьку) компетентність* як складову професійно-педагогічної аналізували А. Білаш [238], Г. Білецька [239], О. Цільмак [237]; *природничо-наукова* стала об'єктом вивчення таких дослідників: О. Гринюк [240], Л. Непорожньої [241]; сутність та структуру *науково-дослідницької (дослідницької)* компетентності вивчали В. Артемов [242], М. Архипова [243], М. Вінник [244], М. Головань [245], Л. Дяченко [256], Л. Козак [249,249], Н. Литвиненко [242], І. Ножко [246], О. Норкіна [247], І. Олійник [248], С. Резнік [256], С. Сисоєва [249,249], В. Яценко [245] тощо.

Увагу приділено і питанню формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти (О. Мариновська [265]), науково-дослідницької роботи як шляху формування професійної компетентності викладача (Т. Семакова, О. Сіліщенко [263]), науково-дослідницька діяльність студентів, курсантів, слухачів, аспірантів, ад'юнктів та докторантів (А. Байлов, О. Литвинов, В. Чумак [261]).

Для формулювання поняття «*наукова (науково-дослідницька, дослідницька) компетентність*» проаналізуємо дослідження науковців, які тлумачать її як:

– *здібності* застосовувати знання, уміння, успішно діяти на основі практичного досвіду у вирішенні завдань науково-дослідницького характеру, *успішна реалізація* наукових компетенцій [238];

– сформований у викладача *рівень теоретико-методологічних і фахових знань* із педагогічної науки, практичних умінь і навичок організації науково-дослідницької діяльності. Це *наявність особливого наукового мислення*, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів; *уміння визначати власний науковий інтерес*, реалізувати свій науковий потенціал, досліджуючи актуальну

наукову проблему, організувати результативну наукову та науково-методичну діяльність [267];

– *інтегрована особистісно-професійна якість фахівця*, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності [249, с. 40];

– *здатність особистості* досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та упроваджувати наукові винаходи на основі глибоких удосконалених знань, умінь та навичок [237, с. 133].

Чимало дослідників деталізують компетентність викладачів під час виконання ними наукової, науково-дослідної, навчально-науково-інноваційної роботи, а також тих видів діяльності ЗВО, що ґрунтуються на критеріях дослідницького університету, конкретизуючи дане поняття: дослідницька компетентність викладачів вищої школи (С. Сисоєва, Л. Козак [249,249]), викладача в умовах впровадження інноваційних технологій навчання (Л. Бачієва [252]), її сутність і зміст (М. Головань [245], І. Ножко [246], В. Яценко [245]), наукових кадрів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання (В. Артемов, Н. Литвиненко [242]).

Також аналізується дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів (М. Архипова [243], В. Кулешова [254]), Л. Тархан [264], майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу (М. Вінник [244]), учителів математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій (О. Норкіна [247]), учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності (О. Артеменко [257]), учителів біології (Н. Чайченко, О. Пташенчук [258]), учителів трудового навчання (О. Рогозіна [259]), бакалаврів соціальної педагогіки в процесі професійної підготовки (О. Прохорчук [260]), майбутніх викладачів ЗВО в умовах магістратури (Л. Бондаренко [253]), майбутніх докторів філософії в умовах магістратури (І. Олійник [248]).

У структурі наукової, науково-дослідницької (дослідницької) компетентності визначено такі її компоненти (складові), які ми узагальнюємо в таблиці 3.1.2.

**Структура наукової, науково-дослідницької
(дослідницької) компетентності ПП і НПП**

Автори-дослідники	Система складових (компонентів) наукової компетентності
О. Цільмак [237]	загальнонаукова, спеціальнонаукова
А. Білаш [238]	гностична, конструктивно-проективна, організаційна, комунікативна
	Система складових (компонентів) науково-дослідницької (дослідницької) компетентності
І. Ножко [242]	інформаційно-аналітичний, прогностичний, проективний, оцінково-результативний
С. Сисоєва, Л. Козак [249]	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, інформаційно-комунікаційний, комунікативний, особистісно-творчий, професійно-рефлексивний
М. Головань, В. Яценко [245]	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний
Л. Бачієва [252]	когнітивна, операційно-технологічна, діяльнісна, особистісна, мотиваційно-ціннісна, рефлексивна
В. Артемов, Н. Литвиненко [242]	когнітивна, праксиологічна, мотиваційна, рефлексивно-оцінкова
М. Вінник [244]	мотиваційно-ціннісна, когнітивна, діяльнісна
О. Прохорчук [260]	мотиваційно-цільовий, гностичний, практично-діяльнісний (організаційний), особистісно-рефлексивний

Науково-дослідницька компетентність викладача пов'язана, як ми вже зазначали, із виконанням ним тих видів діяльності ЗВО, що ґрунтуються на критеріях дослідницького університету. Вище названа компетентність реалізується НПП під час виконання ними науково-дослідницької роботи.

Здійснений вище аналіз уможливив визначення поняття *«науково-методична компетентність»* як полікомпонентну інтегрально-семантичну систему рівнозначних загальнофілософських, загальнонаукових та конкретно-наукових компетентностей, зреалізовану наскрізно на рівнях, формах організації та цільового призначення, видах

архітектоніки освіти, етапах багаторівневого навчання впродовж життя через об'єднання, взаємне використання та еkleктичне різноманіття технологій освіти, дослідництва та інноватики в системах професійної підготовки викладачів ЗВО; створення наукоємного методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу та на основі цього продукування наукових положень і аргументованих результатів унаслідок здійснення досліджень у певній галузі науки та міжгалузевих, які вирішують складні науково-теоретичні чи конкретно-практичні проблеми.

3.2. Методологічні аспекти формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

У вітчизняній вищій та ППО освітньо-науковий процес здійснюється науковцями, НПП та ПП, рівень науково-методичної компетентності яких диференційований.

Попередньо здійснений аналіз діяльності викладача (НПП, ПП) уможливорює диференціацію його науково-методичної компетентності (НМК) на такі види: **базова** → **середня** → **висока** → **творча**.

Деталізуємо НМК як єдність її складових: *методичної та науково-дослідної*. Проведемо аналіз *методичної* складової кожної з вищенаведених видів НМК (компоненти, здібності, здатності, знання, уміння, компетенції, сформованості) та визначимо структуру в розрізі *компонентів: когнітивного, особистісно-рефлексивного, операційно-діяльнісного, інформаційно-технологічного, самоосвітнього*.

Когнітивний компонент представлений системою притаманних викладачам способів пізнання, характерних стратегій сприймання, запам'ятовування, мислення, розв'язування проблем методичного плану тощо.

Особистісно-рефлексивний компонент пов'язаний із особливими вимогами до особистості викладача й наявності фахово значущих особистісних рис і якостей (комунікативності, перцептивних здібностей, креативності, емоційної стабільності,

швидкодії тощо) та фізіологічними механізмами його поведінки, що виражаються через психофізіологічні, емоційні й розумові реакції, професійно-педагогічну діяльність.

Операційно-діяльнісний компонент актуалізує процес практичної реалізації викладачем програм і проектів у кожній зі сфер діяльності, методики вимірювання й оцінки результатів, а також порівняння досягнутих результатів із поставленими цілями. Він включає наявні фахові знання та вміння, здатність актуалізувати їх та використати в процесі реалізації своїх професійних функцій, уміння практично розв'язувати педагогічні методичні проблеми, збагачувати фаховий досвід.

Інформаційно-технологічний компонент передбачає широке та ефективне впровадження й використання ІКТ при здійсненні освітньої, наукової та управлінської функцій, що притаманні освітній галузі. Це широке застосування традиційних та інноваційних педагогічних технологій в методиці викладання конкретної дисципліни та методології проведення наукового дослідження, розробка та застосування оптимального освітнього процесу на основі досягнень науки і техніки.

Самоосвітній компонент пов'язаний зі здатністю викладача інтегрувати набуті попередньо методичні знання, уміння, навички, компетенції з продукованими ним інноваціями щодо викладання дисциплін навчальних планів, формування власної методики через самоактуалізацію: самоаналіз, самоосвіту, самореалізацію і самовдосконалення.

Аналогічний аналіз здійснимо і *науково-дослідної* складової видів НМК й актуалізуємо їхню структуру через *мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, системно-процесуально-функціональний, інформаційно-метричний, персоніфіковано-комунікативний, особистісно-креативний, синергетико-акмеологічний компоненти*.

Мотиваційно-аксіологічний компонент визначає чинники фізіологічного та психологічного плану, що спонукають викладача до дії, ініціативи, творчості, визначають його здатність задовольняти потреби в освоєнні наук; духовні, моральні,

естетичні та інші цінності, які формують особистість викладача та обумовлюють його саморозвиток.

Когнітивно-пізнавальний компонент науково-дослідної складової видів НМК пов'язаний зі сприйняттям, пізнанням, творенням нового наукового знання, формуванням ідей, гіпотез, понять, вирішенням новітніх завдань, набуття переконаності, постійним розвитком індивідуальних розумових здібностей викладача та зміни суспільного розвою в результаті запровадження ним інновацій.

Системно-процесуально-функціональний компонент уможливорює проведення викладачем наукового дослідження у структурно розчленованій цілісності, де елементи системи несуть певне функціональне призначення; залежний від діяльності, що становить цілісний процес від виникнення ідеї та формулювання теми до аналізу й оформлення наукових досліджень, а також упровадження та визначення їхньої ефективності.

Інформаційно-метричний компонент науково-дослідної складової науково-методичної компетентності викладача представлений здатністю усвідомлювати інформаційні вимоги до проблеми дослідження для визначення майбутньої стратегії пошуку інформації; установлювати репрезентаційні види й форми необхідних відомостей; уміння впорядковувати дані для аналізу, синтезу та розуміння; компетентністю створювати інтелектуальний продукт (технологічний метод, програмний продукт), науковий продукт (парадигма, концепція, методика), інші нематеріальні продукти (організаційна система, схема, карта тощо); публікувати статті в наукових журналах, що входять до міжнародних наукометричних баз; усвідомлювати етичні, юридичні й політичні проблеми використання інформаційних ресурсів.

Персоніфіковано-комунікативний компонент визначає спрямованість викладача на послідовне й систематичне створення власної унікальної мовної особистості впродовж усієї професійно-педагогічної діяльності шляхом вироблення індивідуально-впізнаваного стилю здійснення викладацької роботи, проведення

наукових досліджень, представлення здобутків в усній і писемній формах за допомогою лінгвістичних засобів.

Особистісно-креативний компонент полягає в уміння в ході проведення наукових досліджень, наукової роботи, навчально-науково-інноваційної діяльності, наукової діагностики й експертизи виявляти особистісну гуманістичну позицію (інтереси, цінності, ідеали); застосовувати власні творчі здібності для виявлення гнучкості, фантазії при використанні відомого в нестандартних ситуаціях, продукувати принципово нові ідеї, форми, методи, принципи, технології тощо.

Синергетико-акмеологічний компонент пов'язаний зі здатністю викладача вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням попередньо здобутих знань, сформованих умінь, навичок, компетенцій в умовах швидкого «застарівання» наукової інформації; включає формування загальних принципів вдосконалення професійної діяльності та спілкування, розвитку викладача на стадії його фізичної та професійної зрілості; вивчає фактори соціокультурного простору, що сприяють досягненню вершин успіху, найвищої майстерності та професійно-екзистенціальної самореалізації в будь-якому виді людської діяльності; ініціювання власних шляхів розвитку з розумінням законів, тенденцій розвою соціоприродного середовища, що виступає креативним принципом синергетичних процесів самотворення, саморегуляції, саморозвитку.

Розпочнемо аналіз із першої в ієрархії – **базової науково-методичної компетентності**, яка властива фахівцям першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

У розрізі компонентів *методичної складової базової НМК когнітивний* передбачає наявність таких знань, умінь, компетенцій: базовий рівень поінформованості, пізнання; послідовність, систематичність і доречна й переконлива аргументованість; належне сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява, логічність у процесі вирішення проблеми, пам'ять та мовні процеси;

здатність сприймати, трансформувати, удосконалювати, критично осмислювати та використовувати нову інформацію; готовність до неперервного навчання впродовж життя, опанування нових знань та стратегій/способів мислення.

Особистісно-рефлексивний включає особистісно значущі й цінні прагнення, ідеали, переконання, погляди, ставлення до результату і предмету діяльності у професійній галузі і сфері взаємин; знання про об'єкти й способи взаємодії з ними; адекватна самооцінка власних перспектив у фаховій діяльності, особиста позиція у процесі прийняття рішень у фаховій діяльності.

Операційно-діяльнісний акумулює знання з окремої галузі науки з фаху; базові знання принципів і закономірностей викладання конкретної дисципліни у ЗВО; уміння здійснювати освітній процес у ЗВО; здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком.

Інформаційно-технологічний включає здатність віднаходити, опрацьовувати та розглядати інформацію з різноманітних джерел; уміння послуговуватися інформаційними та комунікаційними технологіями в освітньому процесі.

Самоосвітній охоплює здатність ставити перед собою пізнавальні мету і завдання, визначати шляхи їх досягнення; уміння контролювати хід самостійної роботи з надбання знань та самостійно оцінювати та вдосконалювати їхні результати; поглиблення уявлень про особливості власного характеру, потреб, мотивів, здібностей.

Науково-дослідна складова базової НМК репрезентована *мотиваційно-аксіологічним компонентом*, а саме: спрямованість на ціннісне засвоєння знань щодо проведення науково-педагогічних досліджень; навички раціональної організації власної діяльності та ефективного використання часу.

Когнітивно-пізнавальний передбачає наявність знань про сутність науково-дослідної роботи та методики її здійснення; базові знання з організації та проведення власних наукових досліджень; володіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку.

Системно-процесуально-функціональний містить інформацію про сучасні важливі напрями досліджень у нинішній теоретичній та фундаментальній науці; уміння визначати зміст досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання, методи, спланувати та провести нескладний експеримент; базові уміння оформлювати результати наукових досліджень; знання математичних методів побудови та аналізу моделей природних, економічних та соціальних об'єктів.

Інформаційно-метричний визначає такі складові: уміння користуватися інформаційними джерелами (навчальна література, наукові й науково-практичні видання, лексикографічні праці, періодичні видання тощо), працювати з науковою літературою, складати бібліографічний список; здатність і готовність збирати та узагальнювати теоретичну та емпіричну інформацію для наукового дослідження; уміння оформлювати літературу.

Персоніфіковано-комунікативний компонент реалізовується через дотримання норм сучасної української літературної мови та правил культури усного й писемного фахового мовлення; уміння бачити помилки або логічні порушення у твердженнях партнерів по спілкувальному процесу; здатність аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні.

Особистісно-креативний забезпечується самостійністю суджень, упевненістю в собі, здатністю бачити в труднощах нові можливості, ризикувати, сміливістю, наполегливістю, самоповагою. Це. самосприйняття себе, своєї діяльності, здатність аналізувати свої дії, думки, емоції, які служать основою для самоконтролю та саморегуляції особистості, а також є умовою свідомого розвитку творчості у професійній діяльності.

Синергетико-акмеологічний компонент базової НМК містить уміння віднаходити нове в педагогічних явищах, розкривати непримітні зв'язки та логічні закони, використовувати їх у власній діяльності; здатність окреслювати події та явища за допомогою загальноприйнятої термінології; уміння підбирати споріднені факти за їх суттєвими ознаками, групувати їх відповідно до загальнонаукових

правил; здатність розглядати факти і явища дійсності за допомогою аналізу і синтезу, індукції і дедукції відносно до власної професійної діяльності.

Наступний вид *науково-методичної компетентності викладачів – середня*. Вона притаманна фахівцям другого (магістерського) рівня вищої освіти, що відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Методична складова середньої НМК викладачів на рівні *когнітивного компоненту* містить знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: загальних концепцій, парадигм, підходів, принципів навчання, виховання і розвитку здобувачів знань; теоретичні знання професійної наукової дисципліни; комплекс необхідних учителю, викладачеві знань для виконання ним посадових обов'язків; навички використання інформаційно-комунікаційних технологій, їх перспектив для вирішення задач предметної галузі та освітнього процесу; логічність, послідовність, системність, мобільність, критичність мислення.

Особистісно-рефлексивний компонент передбачає наявність знань про рольові функції й організацію групової взаємодії (кооперативний тип рефлексії); бачення внутрішнього світу іншої людини, психологічні детермінанти її ініціативності та взаємин (комунікативний тип рефлексії); бачення власних учинків і взаємин з іншими, вигляд особистого «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); здатність самоспрямовано аналізувати перебіг власної розумової енергійності (інтелектуальний тип рефлексії); уміння виявляти і долати протиріччя між знаннями і поведінкою, довгоочікуваним, припустимим і реальним; схильність до самоперевірки отриманих результатів, турбота про якісне виконання професійних завдань.

Операційно-діяльнісний представлений цілеспрямованою творчою професійною діяльністю викладача; це формування, розвиток та модернізація знань, умінь, компетенцій професійної діяльності; уміння здійснювати пошук та впроваджувати інноваційні технології; творча діяльність із віднайдення продуктивних рішень за проблемних обставин; вироблення емоційно-ціннісних поведінкових правил у вигляді особистісного орієнтування.

Інформаційно-технологічний включає уміння відобразити складну інформацію у лаконічній усній або письмовій формі; навички працювати в комп'ютерних мережах; здатність розбиратися в інформаційному сегменті, збирати, аналізувати та оперувати інформацією, використовувати програмні засоби для задоволення особистих потреб і правил нинішнього високотехнологічного інформаційного соціуму.

Самоосвітній компонент *методичної складової достатньої* науково-методичної компетентності викладачів акумулює здатність фахівця до ефективного застосування теоретичних і практичних знань на етапі формальної освіти і до навчання упродовж життя; розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності; поєднання самостійних занять педагога з його участю в різноманітних колективних формах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Науково-дослідна складова середньої НМК викладачів у розрізі *мотиваційно-аксіологічного* компонента включає розвинене уміння виділяти цілі та бачити зв'язки між його частинами; узагальнювати й робити висновки; інтегрувати та синтезувати знання з різних сфер науково-практичної діяльності з метою проведення наукових досліджень, підготовки та написання аналітичних матеріалів; стійкий інтерес до науково-педагогічних досліджень та науково-дослідної діяльності.

Когнітивно-пізнавальний компонент представляють системні знання філософських основ науки як суспільного усвідомлення реальності; сутності сучасних проблем методології науки; знання методологічних основ проведення наукових досліджень; знання вимог порядку і основних етапів організації наукового

дослідження; оформлення результатів педагогічного дослідження; знання особливостей організації науково-дослідної роботи студентів.

Системно-процесуально-функціональний компонент передбачає уміння розрізняти види наукових досліджень та особливості їх проведення; уміння організовувати збір первинної і вторинної інформації, необхідної для наукової роботи; уміння ставити задачі, обґрунтовувати методи їх розв'язання; проводити аналіз науково-методичної літератури, узагальнювати результати діяльності наукових шкіл та використовувати новітні наукові досягнення; уміння проводити експериментальні розрахунки та обґрунтовувати результати досліджень; аналізувати та оцінювати ефективність проведення наукових досліджень; відображати наукові результати у формах статей, тез, звітів, дипломної роботи, монографії.; компетентність у реєстрації та захисті прав інтелектуальної власності та вміння організовувати наукову роботу зі студентами.

Інформаційно-метричний компонент науково-дослідної складової середньої НМК викладачів акумулює знання й розуміння інформаційного забезпечення наукових досліджень, класифікації інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу, документальних джерел інформації, порядку обробки та групування інформації; уміння використовувати інтернет-простір та інтернет-ресурси науки, відшукувати, добирати та обробляти інформацію й літературу з питань інтелектуальної власності, поширювати власні наукові здобутки.

Персоніфіковано-комунікативний передбачає здатність створювати наукові тексти професійного спрямування, доносити їх до адресатів; навички послуговування термінологією обраного фаху, редагування, коригування та перекладу професійних наукових текстів; правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів; влучне висловлювання думок для успішного розв'язання проблем і завдань у науково-дослідній діяльності.

Особистісно-креативний репрезентований здатністю критично сприймати й аналізувати чужі думки та ідеї, шукати власні шляхи вирішення проблеми; володінням методами й інструментальними засобами, що сприяють інтенсифікації

пізнавальної діяльності; умінням організовувати власну пошуково-творчу, креативно-перетворюючу діяльність і співтворчість та рецензувати публікації й автореферати, проводити критичний аналіз власних матеріалів.

Синергетико-акмеологічний виражений здатністю застосовувати та інтегрувати знання конкретних наук (за фахом і спеціалізацією); здатністю і готовністю виконувати концептуалізацію і операціоналізацію основних базових понять і категорій наукового дослідження. Це розвиток і саморозвиток, творчий підхід у професійній діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності; уміння встановлювати ступінь готовності студентів до здійснення колективних та індивідуальних наукових досліджень і визначати напрями його підвищення.

Висока науково-методична компетентність властива фахівцям третього (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівня вищої освіти, що відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій. Освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Ступінь вищої освіти даних викладачів – *доктор філософії* (освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді).

Методична складова високої НМК викладачів у ракурсі *когнітивного компонента* – це система пізнання у свідомості викладача в результаті становлення його характеру, виховання, навчання, спостереження і наукових роздумів про навколишній світ; націленість на швидке і ефективне вирішення практичних завдань,

оперативність і динамічність інтелектуальної реакції, стійкість у мисленневих процесів і доланні пізнавальних утруднень; становлення, розвиток і модернізація наукового знання і концепцій, пов'язаних із цим знанням, що виражають себе як у мислительних операціях, так і в дії; інтеграції знань із різних галузей науки у процесі продукування інноваційного наукового пошуку.

Особистісно-рефлексивний являє собою усвідомлення складності й обумовленості процесу розуміння та його результатів; уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання, регулювати власну професійну діяльність і ставлення до неї; уміння застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні стратегії і засоби; обізнаність щодо процесів актуалізації та самовизначеності особистості, прояву рефлексивних потенцій в усвідомленні й здоланні шаблонів мислення та створенні інноваційного смислу.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає здатність створювати оптимальне освітнє середовище; цілісну систему дій і заходів щодо вдосконалення освітнього процесу у ЗВО; уміння оцінювати та проектувати освітній процес у ЗВО; формування сучасних навичок і компетентностей, принципів і методик вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Інформаційно-технологічний включає сукупність знань, умінь, здібностей і різноманітних значних показників використання інформаційно-цифрових технологій для комунікації, співробітництва та фахового розвитку; керування та організація використання цифрових технологій у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання, удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів освіти.

Самоосвітній компонент методичної складової високої науково-методичної компетентності викладачів представляють засвоєння, оновлення, поширення та удосконалення знань, узагальнення досвіду за допомогою планомірної, послідовної і впорядкованої самоосвітньої діяльності, саморозвитку і самовдосконалення індивідуальності. Це задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб закладу освіти; планування, здійснення самоосвітньої діяльності, самоаналізу та

самоконтролю з використанням сучасних навчально- і науково-інформаційних джерел для здійснення особистісних, суспільних та фахових функцій в умовах неперервної освіти впродовж життя.

Науково-дослідна складова високої НМК викладачів у розрізі *мотиваційно-аксіологічного компонента* передбачає вільне володіння загальнонауковими компетентностями, цілісне формування системного наукового світогляду; наявність високої професійної етики та загального полікультурного кругозору.

Когнітивно-пізнавальний компонент містить засвоєні основні концепції бачення теоретичних і прикладних проблем, історії розвою та нинішнього стану наукових знань з обраної галузі науки; теоретичні знання, уміння, навички та компетенції, необхідні для вироблення новітніх ідей, вирішення складних проблем у галузі фахової та/або науково-дослідницько-інноваційної діяльності; опанування методології наукової, науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності, а також здійснення власного наукового дослідження.

Системно-процесуально-функціональний компонент включає набуття універсальних навичок дослідника, зокрема логічності, цілісності, організованості, складності та передбачає здійснення наукових досліджень як структурованої системи із взаємопов'язаними компонентами; здатність закономірно, за допомогою сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату, процесуально здійснювати наукове дослідження, варіюючи від мінімального до оптимального чи високого рівня; керівництво науковими проектами та/або укладення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності; здатність передбачати тенденції розвитку, можливі зміни досліджуваних явищ і процесів; уміння організовувати наукову роботу з аспірантами.

Інформаційно-метричний компонент науково-дослідної складової високої науково-методичної компетентності викладачів – це компетенція представлення своїх наукових досягнень у вигляді монографії, підручника, посібника, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях статей у відкритий науковий простір; опублікування праць, які додатково відображають наукові

результати досліджень: дипломи на відкриття; патенти і авторські свідоцтва на винаходи, державні стандарти, промислові зразки; рукописи праць, депонованих в установах державної системи науково-технічної інформації та анотованих у наукових журналах; брошури, препринти; технологічні частини проектів на будівництво, розширення, реконструкцію та технічне переоснащення підприємств; інформаційні карти на нові матеріали, що внесені до державного банку даних; друковані тези, доповіді та інші матеріали наукових конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів, шкіл тощо.

Персоніфіковано-комунікативний реалізується через дотримання норм наукового мовленнєвого етикету і шаблонів поведінки науковців у відповідній галузі (фахові); здатність аналізувати освітні комунікації, теоретичні й емпіричні матеріали; навички розуміння іншомовних наукових текстів із відповідної галузі знання; створення унікального індивідуального наукового мовного стилю.

Особистісно-креативний являє собою інтегративну якість особистості викладача зі здійснення та модернізації освітньої і наукової діяльності; особливий процес пізнання, що деталізується через ускладнене наслідування, здатність істотно модифікувати настанову розуму в ході розв'язання педагогічних проблем; продуктивні творчі вміння як передумова появи нових ідей; індивідуальний стиль роботи (здатність фіксувати увагу, висока активність, власне бачення).

Синергетико-акмеологічний компонент – це висока дослідницька самосвідомість, що передбачає сумлінне, критичне, методологічно виважене сприйняття та оцінку власних та інших дослідницьких зусиль та результатів (у тому числі визнання власних помилок та успіхів колег); застосування всіх необхідних засобів для отримання повних і достовірних результатів дослідження; культура наукового дослідження (зокрема, розуміння негарантованості інноваційного результату в процесі дослідження, чесне і стійке дотримання вимог фахової інтелектуальної роботи) налаштованість на роботу в науковому співтоваристві, на конструктивну взаємодію з колегами, відкритість до їх оцінок та пропозицій.

Здійснений вище аналіз диференціації науково-методичної компетентності викладачів залежно від рівнів і ступенів вищої освіти в даній частині нашого дослідження репрезентується **творчою науково-методичною компетентністю**.

Вона властива фахівцям наукового рівня вищої освіти, що відповідає десятому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

Ступінь вищої освіти даних викладачів – *доктор наук* (другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях).

Методична складова творчої НМК у розрізі *когнітивного* компонента втілена в умінні продукувати новітні ідеї й починання та реалізувати їх у життя з метою зростання особистого статусу й соціального достатку та піднесення суспільства й держави; спрямованості на вивчення процесів пізнання та інтелекту, готовності викладача до постійного вдосконалення та модернізації науково-навчальної діяльності, організації процесу інтелектуально-творчої роботи здобувачів знань, творчих колективів з проектування й отримання нового наукового знання; здатність діагностично ставити й поетапно перевіряти цілі й завдання наукового дослідження, удосконалювати їх відповідно до потреб суспільства та оновлюваного наукового знання.

Особистісно-рефлексивний компонент передбачає поглиблене усвідомлення, критичний аналіз, конструктивне вдосконалення власної освітньої та наукової діяльності; переосмислення особистісного й фахового досвіду для формування

оновлених професійних критеріїв і стандартів, що заохочують до подальшого розвитку; визначальна детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності; коректування й адекватний подальший розвиток професійної педагогічної компетентності.

Операційно-діяльнісний компонент репрезентує створення індивідуалізованих програм навчання, упровадження нових дисциплін у навчальних планах; адаптація до постійних змін у науці, техніці, технологіях, освіті; підготовка здобувачів освіти до системного опанування професій майбутнього для конкурентоздатної держави та соціуму; методологія експертного оцінювання наслідків пізнання, програм і планів розвитку.

Інформаційно-технологічний включає наскрізне використання інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі, управлінні закладами освіти й системою освіти; вміння програмувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію навчання здобувачів знань з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності та можливостей дистанційного навчання; реалізація перспектив творчого застосування цифрових технологій у роботі з інформацією, у процесі інтернет-комунікації, для створення контенту, підвищення достатку та вирішення проблем.

Самоосвітній компонент – цілеспрямоване добровільне удосконалення індивідуальності в галузі науки, техніки, технологій, освіти, культури шляхом здійснення творчої самостійної та науково-дослідницької діяльності; вміння створювати, удосконалювати, оновлювати та виконувати програми самоосвіти, зважаючи на особисті інтереси людини й потреби суспільства; спонукання до самоосвіти, самопізнання, самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення тощо.

Науково-дослідна складова творчої НМК у розрізі *мотиваційно-аксіологічного компонента* включає продукування нового наукового знання, продукту, технології, що становить мету наукової діяльності викладача; науково обґрунтовані теоретичні або експериментальні результати, наукові положення, особистий внесок у науку.

Когнітивно-пізнавальний компонент, на нашу думку, є системною науково-дослідною співпрацею викладачів і здобувачів освіти, що забезпечує створення науко

зорієнтованого освітнього середовища, спрямованого на професійну підготовку фахівців із високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, реалізованим у педагогічній творчості під час вирішення складних практичних завдань.

Системно-процесуально-функціональний репрезентований досконалою здатністю до наукового пізнання на основі системного, процесуального, інноваційного, синергетичного підходів; уміння проводити самостійні наукові дослідження із сучасної наукової проблеми чи комплексу невирішених питань у межах однієї або декількох галузей наукового знання, результати яких сприяють вирішенню складної теоретичної або практичної проблеми загальнонаціонального або світового рівня, є вірогідними та пройшли апробацію; уміння відображати наукові здобутки у вигляді опублікованих праць з обраного фаху (друки в міжнародних реферованих журналах, індексованих у наукометричних базах); уміння консультувати наукову роботу докторантів.

Інформаційно-метричний – компетенція використовувати та продукувати відкриту наукову інформацію для оновлення наявної у ЗВО (наукових установах), бібліотеках і державних архівах України; створення та надання методичного і змістовного наукового консультування щодо здійснюваного дослідження для здобувачів освіти від наукового керівника (консультанта); здатність реалізовувати можливості академічної мобільності як для проведення наукових досліджень, так і для здійснення освітньої діяльності.

Персоніфіковано-комунікативний компонент передбачає досконале володіння мовно-комунікативною компетентністю для представлення та обговорення результатів власної наукової роботи українською та іноземною мовою в усній та письмовій формі; унікальний особистісний творчий мовний стиль, репрезентований грамотністю, чистотою, багатством, точністю, змістовністю, виразністю.

Особистісно-креативний компонент **творчої** науково-методичної компетентності представлений продуктивною теоретичною та практичною діяльністю за мірками свободи й оновлення з метою отримання нових наукових

результатів; високосвідомою діяльністю, спрямованою на виробництво продуктів матеріальної і духовної культури, які набувають статусу суспільно-історичної цінності.

Синергетико-акмеологічний компонент містить наукові положення та науково аргументовані результати досліджень у певній галузі науки, які вирішують складні науково-теоретичні чи практичні проблеми, щодо яких викладач є суб'єктом авторського права; використання отриманих наукових результатів – упровадження у виробництво, дослідно-виробнича перевірка, досягнення нових кількісних і якісних показників, визначальні переваги новостворених чи вдосконалених технологій, зразків продукції, матеріалів тощо; упровадження теоретичних наукових результатів у рекомендації щодо їх використання.

Диференційований аналіз науково-методичної компетентності викладачів за видами: *базова* → *середня* → *висока* → *творча* – дає змогу відслідкувати її висхідне змістово-понятійно-структурне зростання та відповідність рівням і ступеням вищої освіти.

Тож, спираючись на здійснені попередньо наукові пошуки щодо аналізу діяльності викладача (НПП, ПП) та диференціації науково-методичної компетентності на види, нами було розроблено деталізовану таблицю «Алгоритм диференціації науково-методичної компетентності викладача» (Додаток Е).

Науково-методична компетентність відзначається вищим рівнем знань, умінь, навичок, здібностей, здатностей, компетенцій викладача порівняно з навчально-методичною. Тож якщо навчально-методична компетентність науково-педагогічного працівника сприяє реалізації компенсаційної та адаптуючої функцій ППО, то науково-методична компетентність сприяє виконанню її розвиваючої функції.

Це відбувається через усебічний розвиток особистості за умов навчання впродовж життя. Головні напрями: неперервне оновлення знань та формування умінь, навичок і компетенцій, висока власна умотивованість і послідовний професійний розвиток, персональний шлях реалізації особистісного потенціалу викладачів через

формування індивідуальних освітніх траєкторій, організація та проведення власних наукових досліджень.

На нашу думку, отримання авторських висновків і результатів теоретичного й практичного характеру у сфері викладання конкретної дисципліни і в рамках обраної наукової теми з певної галузі науки – результати сформованої науково-методичної компетентності викладача.

3.3. Система формування аксіолого-акмеологічного змісту науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Аналіз сутності, структури, функціонування педагогічних систем здійснювали чимало вітчизняних науковців, а саме: О. Аніщенко [292], В. Бондар [290], В. Володько [291], І. Зварич [293], І. Каньковський [294], Л. Лук'янова [292], Т. Москвіна [296], М. Окса [298], Н. Побірченко [300], Н. Поліщук [301], Л. Пуховська [302], Л. Спирін [303], Д. Чернілевський [297], Т. Шамова [305], В. Ярмоленко [301].

Вітчизняні лексикографічні праці поняття «система» витлумачують як сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [286, с. 583], порядок, зумовлений правильним розміщенням частин у певному зв'язку; зв'язане ціле [287, с. 245].

«Енциклопедія освіти» характеризує поняття «педагогічна система» як «полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин» [4, с. 649–650].

У широкому розумінні «педагогічна система» трактується як:

1) об'єднання учасників педагогічного процесу, у якому висувається педагогічна мета й вирішуються педагогічні завдання;

2) об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

У вузькому розумінні «педагогічна система» – це:

1) упорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, які утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання й навчання;

2) соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їхніми матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, яка спрямована на формування й розвиток особистості [4, с. 649–650].

Під педагогічною системою науковці розуміють сукупність структурних і функціональних компонентів, інтеграція яких забезпечує належну організацію та здійснення процесу виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей. У структуру педагогічної системи входять такі компоненти: колективи педагогів й учнів (студентів), цілі (загальна мета), функції (завдання існування системи), зміст, методи і форми спільної діяльності, структура, тобто певні ієрархічні зв'язки і відносини між частинами і елементами (прямі, зворотні; часові, просторові; детерміновані, стохастичні; причинні, необхідні тощо) [290, с. 68]. Додаються ще й такі компоненти, як *дидактичне середовище, зворотній зв'язок, нормативне забезпечення навчання, критерії діяльності учня (студента) та учителя (викладача) [290, с.48], умови й результат педагогічної системи [294, с. 160].* Т. Шамова характеризує педагогічну систему як *«соціально зумовлену цілісність компонентів, що взаємодіють на основі співробітництва між собою і навколишнім середовищем, його духовними і матеріальними цінностями, учасників педагогічного процесу, спрямовану на формування і розвиток особистості» [305, с. 9].* Л. Спірін акцентує увагу на управлінській функції педагогічної системи і, відповідно, презентує її у вигляді поєднання інваріативних компонентів: цілі системи; управляючої підсистеми (педагог); керованої підсистеми (здобувач освіти – вихованець); взаємодії і взаємовідношення цих підсистем; змісту діяльності системи; засобів, які забезпечують роботу системи; організаційної форми системи; методів роботи системи; продуктів роботи системи [303, с.10]; вона само розвивається і є унікальною єдністю матеріальної (фізичної) і нематеріальної (духовної) сутностей [303, с.11].

Обґрунтовуючи сутність принципу оптимальності в побудові педагогічних систем, науковець С. Гончаренко вважає, що він полягає в досягненні максимально можливого ефекту (пізнавального або навчально-виховного) із використанням мінімальної кількості ресурсів – матеріальних, часових [21, с. 239].

Педагогічні системи – це складні, керовані, відкриті рухливі системи, які мають характерні атрибути, до яких відносять: емерджентність як найвищий рівень керованості і складності, динамічність (зміна параметрів та структури під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників), стохастичний характер (неможливість точного детального опису й прогнозування розвитку педагогічних систем), самоорганізація, відсутність чітких меж (один і той же елемент може брати участь у різних процесах функціонування системи, будучи елементом її багатьох підсистем), неможливість вивчення складових педагогічної системи ізольовано від зовнішнього середовища [301, с. 39].

У контексті даної теми важливим є дослідження Л. Пуховської про *систему професійного розвитку педагогів*, яка містить взаємозв'язки між метою, предметом і ціллю фахового розвитку та контекстом, у якому він відбувається; індивідуальними й професійними ознаками, якостями учасників; моделями, техніками, технологіями, процедурами введення; значимістю і досягненнями від фахового розвою; ходом оцінювання його результативності для відмінних категорій; установленням необхідного матеріального забезпечення для сприяння фаховому розвитку тощо [293, с. 101–102].

Формулювання компонентів структури педагогічної системи необхідне для конструювання з точки зору логіки, оптимізації ресурсів та забезпечення комплексності, цілісності, динамічності. Вітчизняні і закордонні вчені розробили підходи до визначення структури педагогічних систем. Так, російський дослідник Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих, структурними компонентами вважає базові характеристики педагогічних систем: ціль, навчальна й наукова інформація, засоби

комунікації, учні й педагоги [295, с. 11]. До дієвих компонентів (стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівництва, педагогів і учнів, які визначають рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок цього їхню стійкість і життєздатність) відносить гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський функціональні компоненти [295, с. 15].

Серед компонентів моделі педагогічної системи В. Володько [290] виділяє такі: проектувальний, комунікативний, конструкторський, управлінсько-організаційний, корективний (регулятивний), гностичний компоненти, що містять чинники впливу на педагогічну систему, мету, зміст навчання, діяльність студента, нормативне забезпечення, засоби педагогічної комунікації, викладацьку діяльність, критерії оцінювання діяльності суб'єктів навчального процесу.

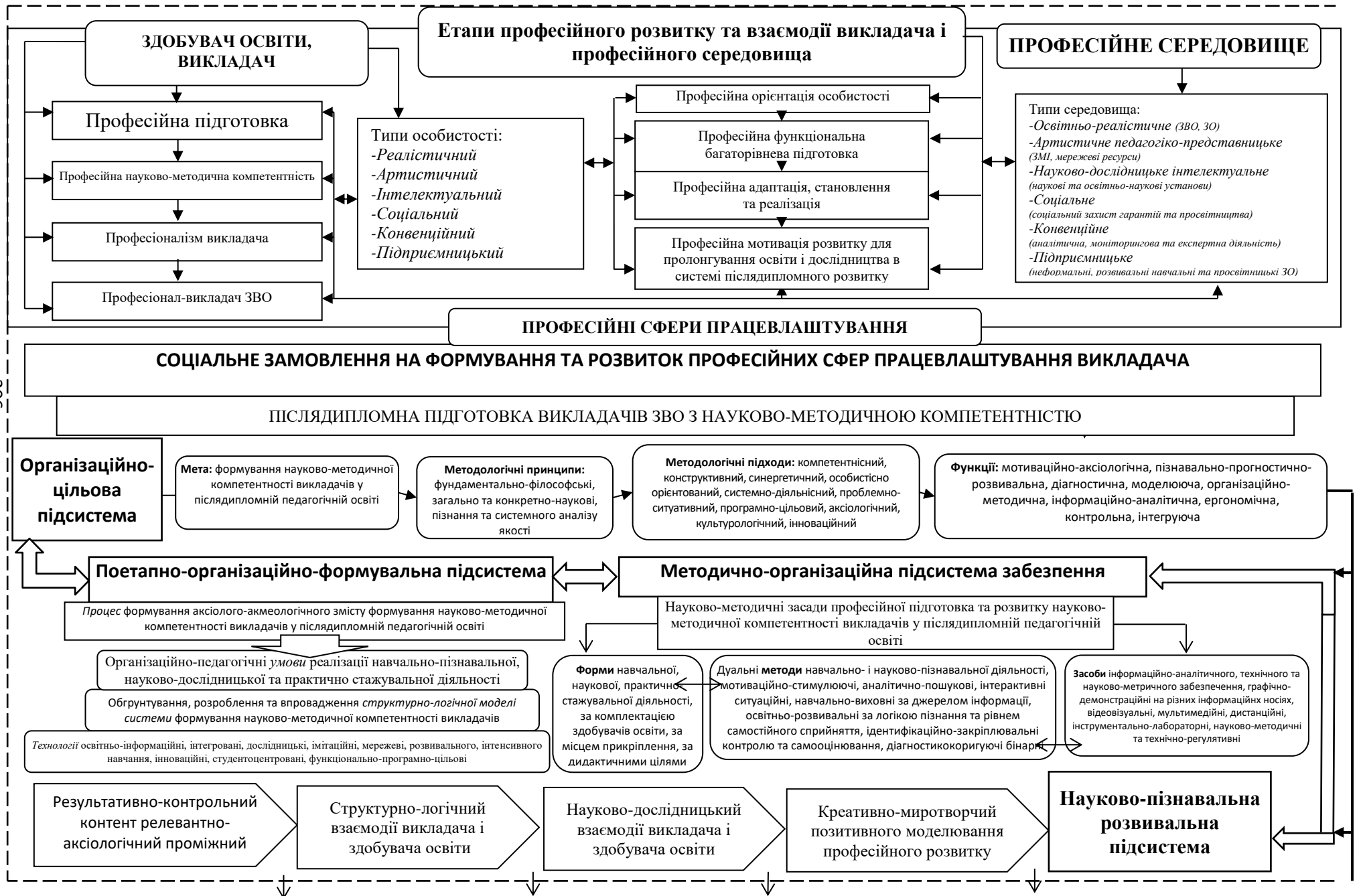
До складових компонентів процесу навчання як педагогічної системи В. Бондар відносить: цільовий (усвідомлення викладачем та здобувачами освіти мети й завдань вивчення окремої теми, розділу чи навчального предмета/дисципліни загалом, що передбачає результати їхнього засвоєння), стимулюючо-мотиваційний (пронизує всі інші компоненти процесу навчання, бо без його реалізації здобувачі освіти не досягнуть цілі й завдань навчання, оцінка результатів їхньої діяльності не буде виконувати мотиваційну функцію, до змісту навчання проявлятиметься байдуже ставлення), змістовий (упливає на конкретизацію цілей навчання і зумовлює вибір способів їхньої реалізації, засобів, методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стилю спілкування суб'єктів навчання), операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби навчання), контрольно-регулюючий, оцінно-результативний [290, с. 69–71].

Із точки зору освіти дорослих, неперервної впродовж життя, система професійного розвитку викладачів є системою більш високого порядку. Її ієрархія не обмежена і включає в себе як підсистему систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті.

Таким чином, система формування професійно-педагогічної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті виступає родовим (ширшим) поняттям, по відношенню до якого формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті є видовим (вужчим, деталізованим), теоретично зінтегрованим.

У педагогічному дослідженні формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті є динамічною цілісною педагогічною системою, спроектованою для забезпечення їхнього професійного розвитку у сфері педагогічної освіти й у середовищі освіти, науки та інноватики у вигляді моделі у структурно-семантичних компонентах підсистем, а саме: організаційно-цільової, поетапно-організаційно-формуальної, методично-організаційної, науково-пізнавальної розвивальної, результативної (рис. 3.3.1).

Під час аналізу інтеграції основних термінів та їхніх визначень взаємодії особистості викладача – професіонала, цільових груп категорій здобувачів педагогічної освіти, соціальних груп зацікавлених (професійна підготовка, професіоналізм викладача) у реалізації професійних сфер (освітньо-реалістичної педагогічної діяльності у закладах освіти; артистичної педагогіко-представницької просвітницької діяльності викладача в засобах масової інформації, інформаційно-телекомунікаційних і соціальних мережах; науково-дослідницької інтелектуальної діяльності педагогічних і науково-педагогічних у наукових та освітньо-наукових установах; соціальної консультативно-дорадчої діяльності із соціального та правового захисту представників академічної спільноти та просвітництва; конвенційної аналітичної, моніторингової та експертної діяльності викладача й науковця; підприємницької неформальної, розвивальної навчально-науково-пізнавальної діяльності професорсько-викладацького складу ЗО) розкрито панівні їхні тлумачення за типами професійних середовищ працевлаштування та на етапах професійного розвитку (професійні – орієнтація здобувача освіти та сформованого викладача, функціонально-багаторівнева підготовка, адаптація становлення та фахова реалізація, мотивація розвитку для подальшого кар'єрного зростання та



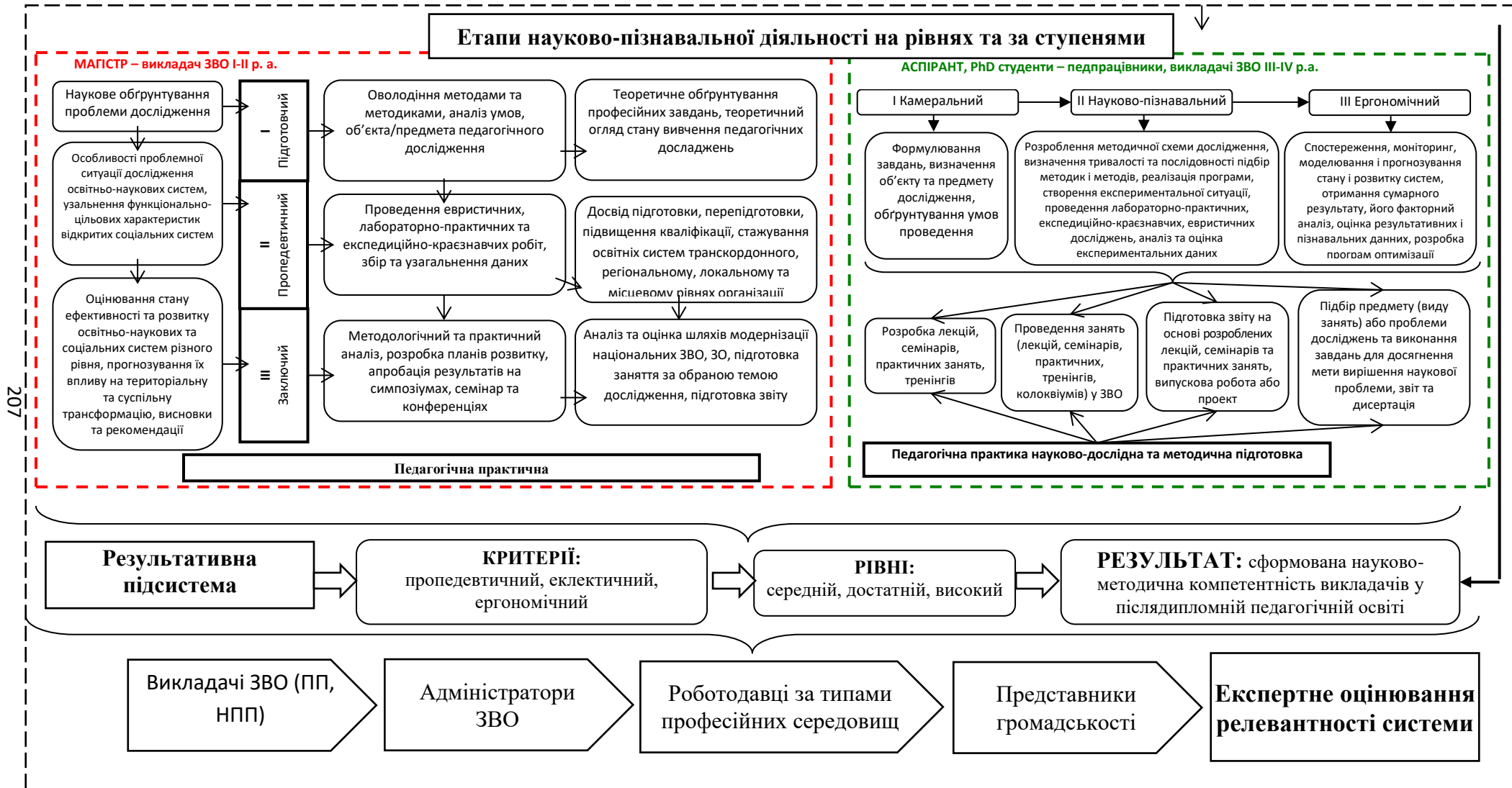


Рис.3.3.1. Модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

самовдосконалення), зумовлених соціальним замовленням на формування та розвиток професійної реалізації викладача.

Організаційно-цільова підсистема об'єднує: прагнення досягнення мети – підготовка та професійний розвиток викладачів педагогічних ЗВО зі сформованою науково-методичною компетентністю; а також методологічні фундаментально-філософські загально- та конкретно-наукові принципи пізнання та системного аналізу; підходи – компетентнісний, конструктивний, системно-діяльнісний, проблемно-ситуативний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний та інноваційний, що сприяють функціональній реалізації мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-прогностичного діагностико-моделюючого, організаційно-методичного, інформаційно-аналітичного, ергономічного й контрольного характеру ефективності системи.

Поетапно-організаційно-формувальна підсистема алгоритмізована у процесі формування аксіолого-акмеологічного змісту професійної підготовки науково-методичної компетентності в майбутніх і зайнятих викладачів у післядипломній педагогічній освіті для формування й подальшого розвитку науково-методичної компетентності викладачів за умов організаційно-педагогічної реалізації навчально-пізнавальної, наукової та стажувальної діяльності (зреалізованих в освітньо-інформаційних, інтерактивних, мережевих, імітаційних, інноваційних, дослідницьких технологіях студентоцентрованого навчання функціонально-цільової орієнтації).

Методично-організаційна підсистема забезпечення професійної підготовки та розвитку науково-методичної компетентності викладачів синергетично поєднує форми, методи і засоби освіти, дослідництва, оцінювання навчальних і наукоємких програм, продуктів, сервісів, послуг.

Ґрунтується на науково-методичних засадах професійної підготовки та розвитку професійної синергетичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті з використанням *форм навчальної* (фронтально-групова (лекції,

практичні, семінарські заняття, вільні групові дискусії, проектне та проблемне навчання, навчання у співпраці, ігрове, проектування, групові консультації, факультативні заняття, заняття в гуртках), парна, індивідуальна (консультації, тренінги, лабораторні практикуми, вирішення конкретних ситуацій, персоналізоване навчання. модульне навчання, реферативні повідомлення, курсове, дипломне проектування, самостійна науково-дослідницька робота, індивідуальні консультації, олімпіади), колективна, зі змішаним складом, кооперативно-групова, диференційовано-групова, індивідуально-групова) діяльності.

Актуалізується методично-організаційна підсистема забезпечення професійної підготовки та розвитку науково-методичної компетентності викладачів в умовах *наукової* (індивідуальні: написання статей, оглядів, монографій, підручників; виконання дисертаційних досліджень, участь у дослідно-експериментальній роботі різного рівня (індивідуального, локального, регіонального, державного); групові: педагогічні семінари; «круглий стіл»; конференція; майстерня або майстер-клас; малі педагогічні ради; психолого-педагогічний консилиум; педагогічний клуб, творча група, лабораторія, дискусія, ділова гра, конференція, семінар, презентація творчих робіт, конвент, фестиваль, вебінар), *практично-стажувальної* (мікрвикладання, мініконкурс, рефлексивне викладання, «метод протоколів», коопероване навчання, метод критичної педагогіки, педагогічної антропології, презентація педагогічних проектів; консорціум, стажувальний інноваційний майданчик, консультативний пункт, консалтингова служба, освітній округ) *діяльності, за комплектацією здобувачів освіти* (інституційна, мережева, девіантна, дистанційна, інклюзивна, диференційована за галузями наук і знань), *за адміністративно-територіальним місцем знаходження*, за місцем прикріплення (територіально-прикріплена, дистанційна), *за дидактичними цілями* (формування нових знань, закріплення засвоєних знань, контрольо-оцінні заняття (колоквіуми), предметне інтегроване, комплексне інтегроване, комплексне, предметне навчально-

ігрове, змагання, вікторина, конкурс, навчально-пізнавальне, сюжетно-ігрове, заняття-гра) діяльності.

Методично-організаційна підсистема забезпечення професійної підготовки та розвитку науково-методичної компетентності викладачів модернізується за допомогою *дуальних методів навчально- і науково-пізнавальної діяльності* (блочно-модульне навчання, лекція-семінар, лекція-практикум, ділова гра, дуальне опитування), *мотиваційно-стимулюючих* (метод проектів, аналіз життєвих ситуацій, якісні наочні посібники, «польового» навчання, граматичного перекладу, повної фізичної реакції, аудіо-лінгвальний, кейсу, стратегії, експертів, рефлексивного менторингу, навчання у співпраці, мікрОВикладання, мовного портфолію, мовчазний, «ажурна пилка», «карусель», «прес», «неперервна школа думок», «дерево рішень», «мікрофон», «зміна позицій»).

Репрезентується вищеозначена підсистема в *аналітично-пошукових* (проблемна лекція, семінар, ситуація, дослідна лабораторна робота, вправи), *інтерактивних ситуаційних* (рольові ігри, кейс-метод, брейн-ринг. «мозкова атака», навчальна дискусія, моделювання проблемних ситуацій і ситуацій професійного характеру, виконання вправ різного типу, метод проектів, вирішення завдань на стимуляторах та функціональних тренажерах), *навчально-виховних за джерелом інформації* (словесні, наочні, практичні), *освітньо-розвивальних за логікою та рівнем самостійного сприйняття пізнання* (колективного мислення, дискусії та сумісних пошуків варіантів вирішення проблеми; колективні, групові, індивідуальні; пояснювально-ілюстрований, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький), *ідентифікаційно-закріплювальних контролю та самооцінювання* (вхідний: тест, есе; поточний: фронтальне та індивідуальне опитування, проведення термінологічних диктантів, розв'язання письмових завдань, практичних ситуацій; рубіжний; допоміжний; підсумковий: модульна, залікова, екзаменаційна робота) методів і форм навчання та контролю.

Методично-організаційна підсистема забезпечення професійної підготовки та розвитку науково-методичної компетентності викладачів осучаснюється в умовах *діагностико-коригуючих бінарних за допомогою засобів інформаційно-аналітичного, технічного та науково-метричного забезпечення, графічно-демонстраційних на різних інформаційних носіях, відеовізуальних, мультимедійних, дистанційних* (когнітивна графіка, документація письмового інструктування, технічні креслення, гіперпосилання, анімація, реєстраційні форми, інтерактивні завдання, мультимедійні заняття та ефекти, відеосюжети, навчальні кінофільми, телепередачі, аудіонавчання, освітні подкасти, теле- та відеоконференції, «віртуальна реальність» із використанням електронних підручників, електронних мультимедійних навчальних посібників, комп'ютерних задачників, гіпертекстових інформаційно-довідкових систем – архівів, каталогів, словників, довідників, енциклопедій, лекцій, посилання на літературні джерела, на віддалені мережеві ресурси (бази даних, WWW-сервери, веб-сайти, локальні і глобальні комп'ютерні мережі), тестуючих і моделюючих програм-тренажерів, анкет, тестових завдань та опитувань, електронна пошта; обмін вкладеними файлами з викладачем; чат; обмін особистими повідомленнями), *інструментально-лабораторних* (обладнання для лабораторних занять, спеціальне обладнання та апаратура, інструменти, матеріали, матеріальні зразки).

Методично-організаційна підсистема забезпечення професійної підготовки та розвитку науково-методичної компетентності викладачів представлена в *науково-методичних* (масові: форум, симпозиум, конгрес, конференція, виставка, презентація, багатомірні матриці, методичні об'єднання, тематичні читання, тренінги, дискусії, творчі професійні конкурси; групові: лекція, семінар, колоквиум, практикум, консультація, бесіда, модерація, «мозковий штурм», «круглий стіл», творча (динамічна, мобільна) група/лабораторія, школа майстерності, презентація, тренінг, ділова гра, кейс-технологія, методична нарада, проект, майстер-клас, педагогічна майстерня; індивідуальні: консультація, наставництво, тьюторство,

коучинг, проектування індивідуальних освітніх програм, дослідництво; контрольньо-корекційно-узагальнювальні: портфоліо, публікація, експертиза, моніторинг, презентація, апробація) та технічно-регулятивних (технічні засоби навчання (обладнання й апаратура, прилади, інструменти, препарати, моделі), методи регуляції життєдіяльності, самопізнання, спілкування, соціальної поведінки, соціокультурних процесів) формах діяльності.

Активує за класифікаційними ознаками – науково-методичну когнітивність у фундаментально-філософських (феноменологічний за етапами освітньо-наукового процесу підготовки, герменевтичний для тлумачення змісту й аналізу науково-методичного забезпечення соціально-гуманітарного, суспільно-політичного модулів у циклах підготовки), науково-світоглядних (фундаментальні теорії систем і системного аналізу якості складових, стану та їхніх трансформаційних перетворень), конкретно-наукових (природничих та соціально-гуманітарних складових освітньо-наукового процесу), дисциплінарних і міждисциплінарних методів дослідження (відповідно в галузях наук і знань та їхньої синергетичної інтегративності); наукового пізнання в галузі педагогічних і гуманітарних наук: емпіричні (традиційні, таксономічні, лексично-семантичні, градуовальні), методології пізнання (доведення аналізу та синтезу педагогічного аудиту, моніторингу, моделювання та прогнозування стану сформованості компетентності та професійного розвитку педагогічних працівників, планування, формування педагогічних гіпотез, теорій, панівних парадигм); статистичні (узагальнення, систематизація, специфікація, аналіз множини чинників у ланцюгах стійкої випадковості та ймовірності).

Науково-пізнавальна розвивальна підсистема моделі відображає послідовність контентів взаємодії педагога → здобувача освіти → викладача на різних етапах професійного розвитку за рівнями та ступенями підготовки: результативно-контрольний (проміжний), структурно-логічний і науково-функціонально-дослідницький взаємин учасників освітнього процесу, креативно-миротворчий

професійного розвитку викладачів Виокремлено етапи науково-пізнавальної практичної діяльності на рівнях і за ступенями: магістра (викладача ЗВО I-II рівня акредитації) – підготовчий, пропедевтичний, заключний; аспіранта, PhD студента (педагогічні й науково-педагогічні працівники (викладачі ЗВО III-IV рівня акредитації) – камеральний, науково-дослідницький, ергономічний; сформованість спеціальних, професійних компетентностей передбачено в процесі теоретичної та практичної педагогічної підготовки в магістрів та теоретичної і професійно-педагогічної практичної, науково-дослідної та методичної підготовки аспірантів і PhD студентів.

Результативна підсистема сприяє оцінюванню сформованості синергетичної науково-методичної компетентності викладача для забезпечення його подальшого професійного розвитку за визначеними критеріями – пропедевтичним (підготовчий, вступний, адаптаційний, що передує більш глибокому і детальному формуванню НМК у процесі неперервної практичної діяльності, максимально індивідуалізований), еkleктичний (поєднання під час формування НМК різномірних, часто органічно несумісних елементів, зразків, варіантів, комбінації методів, підходів, які запозичуються з протилежних концепцій, задля ефективності процесу та досягнення визначеної мети), ергономічний (дизайн інженерно-проектувальної людської діяльності як особистої, так і формування подібних компетентностей у студентів, слухачів, здобувачів; створення проектів власної гармонізації робочого місця викладачем та забезпечення спільно з працедавцем професійної адаптації в процесі практичного стажування, уходження у фахове середовище без психологічних ризиків, технологічних небезпек із дотриманням працезохоронних вимог і безпеки життєдіяльності).

Характеризуються рівні сформованості НМК викладачів: середній, достатній, творчий – через репрезентовані показники: здібності, здатності, знання, уміння, навички, компетенції, компетентності. Експертне оцінювання релевантності системи здійснюється викладачами ЗВО (ПП, НПП), адміністраторами ЗВО,

роботодавцями за типами професійних середовищ, представниками громадськості та розкриті в таблиці додаток «Критерії оцінювання післядипломної підготовки викладачів ЗВО із науково-методичною компетентністю».

Зміст формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті – це комплекс теоретичних і прикладних наук (педагогіки, психології, методики, методології, синергетики, акмеології, комп'ютерної інженерії, організації наукових, у тому числі педагогічних досліджень), що являють собою соціально організовані й цілеспрямовані процеси, а також шляхи покращення й самовдосконалення цих процесів.

Ціль системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті – усебічний синергетико-акмеологічний розвиток викладача як особистості й професіонала, його талантів, розумових і фізичних здібностей, здатності ефективно функціонувати в різних педагогічних ролях (сучасних моделях педагогічної професії) через поєднання традиційних та інноваційних форм, методів, засобів, технологій, адаптацію світового досвіду до вітчизняних реалій чи створення унікальних технологій, методик, методологій здійснення освітнього процесу, що супроводжується проведенням власних наукових досліджень та впровадженням їхніх результатів у освітній процес.

Поняття **«формування аксіолого-акмеологічного змісту науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті»** в авторському тлумаченні визначаємо як *полівекторний розлого амплітудний процес синхронізованої структурно-логічної взаємодії у ланцюгу: ЗВО-надавач освітніх послуг → замовник-роботодавець або громадська організація → керівництво й адміністрація ЗВО → обслуговуючий персонал → викладачі-наставники-координатори → вихователі-організатори → викладачі-дослідники → викладачі-психологи → викладачі-соціальні працівники → педагоги-методисти → замовники освітніх, освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, дорадницьких сервісів і наукоємних продуктів – споживачі → зацікавлені сторони громадського*

самостворення → зовнішні ЗВО → партнери вітчизняні та закордонні в рамках надання послуг із підготовки за освітніми, освітньо-професійними і освітньо-науковими програмами та дорадницьких сервісів під час реалізації академічної мобільності → зовнішні установи з моніторингу якості релевантності наданих послуг; розробляється, обґрунтовується, апробується та реалізовується в системі післядипломної освіти (на різних рівнях, формах і видах професійної та освіти дорослих) у комплексі організаційно-педагогічних, науково-методичних, аналітико-діагностичних і контрольних-коригувальних заходів, спрямованих на виконання соціального замовлення на якість професійної підготовки викладачів з формування і застосування НМК (загальнокультурної, громадянської та професійної) для розвитку й заангажованості самозайнятої особи впродовж життя.

Функції системи формування НМК викладачів у ППО безпосередньо пов'язані з андрагогікою (наукою про освіту дорослих, задоволення освітніх потреб людей, зайнятих самостійною професійною діяльністю). Відтак, виділяємо такі основні функції: *мотиваційно-аксіологічну*, яка розкриває соціальну цінність явищ, процесів, станів, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, стимулювання за допомогою зовнішніх факторів (матеріальне й моральне) та мотивація внутрішніх (психологічних) спонукань викладача до педагогічної праці; *пізнавально-прогностично-розвивальну*, пов'язану з необхідністю пізнавати нове через постійну й динамічну зміну світу з його глобальними проблемами; *креативно-моделюючу*, що спрямована на реалізацію творчого потенціалу викладача через підвищення його пізнавальної активності й ініціативності шляхом інноваційного здійснення та моделювання викладацької і наукової діяльності; *діагностично-компенсуючу*, яка сприяє встановленню ознак стану і результатів освітнього й самоосвітнього процесів, прогнозу можливих відхилень, визначенню шляхів їхнього попередження, коригуванню процесу навчання з метою підвищення якості його результату, заповненню браку знань або доповненню базової освіти; *організаційно-методичну*, що репрезентується системою аналітичної, організаційної, науково-дослідницької

та науково-практичної, інформаційної діяльності з формування НМК викладачів та підвищення дієвості освітнього й самоосвітнього процесів; *інформаційно-аналітичну*, пов'язану зі збиранням, накопиченням, обробленням та систематизацією інформації для подальшої обробки, узагальнення, вироблення рекомендацій та формування нової якості наявної НМК; *ергономічну*, що передбачає створення безпечних і комфортних умов для учасників освітнього процесу, орієнтацію на формування ціннісного ставлення викладачів до власного здоров'я, колег і здобувачів освіти; *контрольну* як осмислене, цілеспрямоване усвідомлення та фіксація знань, умінь, компетенцій, соціального досвіду, опанування науково-практичного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними навичками з формування НМК викладача; *інтегруючу*, котра пов'язує неперервність отримання базових і накопичення систематичних знань різних галузей науки, поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, у процесі здобуття якої викладач отримує можливість вибудовувати власну систему пролонгованої освіти та індивідуальну освітню траєкторію.

Методи (шляхи, способи пізнання педагогічної дійсності) поділяються на:

– *методи педагогічного прогнозування* (експертні оцінки, екстраполяція, моделювання, нормативне прогнозування, аналогії) застосовуються для виявлення новітніх тенденцій у галузі освіти й уживання запобіжних заходів із метою уникнення можливих утрат та недопущення негативних наслідків. У педагогічних системах це здійснюється засобами моніторингу освітніх процесів, розвитку, результатів, діяльності в цілому;

– *методи наукового прогнозування* (загальнонаукові (спостереження і експеримент, аналіз і синтез, припущення і гіпотеза, індукція і дедукція, аналогія, класифікація і систематизація, генетичний метод тощо); інтернаукові (методи екстраполяції, методи експертної оцінки та методи моделювання); галузеві (методи розроблені окремими науками для прогнозування специфічних об'єктів, що досліджуються в певних галузях);

– *методи науково-педагогічних досліджень* (загальнонаукові: загальнотеоретичні методи (абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, узагальнення, порівняння, протипоставляння, структурування, класифікації, індукція і дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). До теоретичних методів належать: аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання; емпіричні методи дослідження складаються із спостереження; бесіди; педагогічного консиліуму; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічного експерименту; науково-педагогічних експедицій) [297, с. 224];

– *методи дослідження оцінювання педагогічної компетентності викладачів* (традиційно-педагогічні, соціологічні, кількісні, педагогічний експеримент та педагогічне тестування) [293, с. 30].

Форми та види спільної діяльності як компонент системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті безпосередньо пов'язані зі здійсненням освітнього процесу.

Концепція розвитку педагогічної освіти [1] та Закон України «Про освіту» [2] на законодавчому рівні визначають *три рівнозначні види освіти*: формальну, неформальну та інформальну, кожен із яких використовує свої форми. Так, формальна освіта здійснюється за використання традиційного навчання в ліцензованих ЗППО чи ЗВО шляхом підвищення кваліфікації (на курсах та в міжкурсовий період): спеціалізація, використання дистанційних технологій за пропонуваними освітніми програмами; спеціальна навчальна підготовка (отримання другої освіти).

Неформальна згідно з освітнім глосарієм ЮНЕСКО [123] – це освіта, що інституціоналізована (здатність до адаптації, або гнучкість; комплексність; автономність; узгодженість, або пов'язаність), спланована самим суб'єктом освітньої діяльності. Суттєвою її властивістю є здатність доповнювати формальну освіту, можливість вибрати нове чи доповнити наявні знання, вміння, компетенції у процесі власного неперервного розвитку. Однією з її цілей є реалізація права на доступ до освіти для всіх незалежно від віку, соціального статусу, статі. Зокрема, це можуть бути короткотермінові програми чи низької інтенсивності, що надаються у формі коротких курсів, стажування, участі в сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (у тому числі, за кордоном). Деякі дослідники додають ще й освітні курси в навчальних центрах освіти дорослих для освітян за категоріями (для науковців, вчителів, управлінців, методистів, тьюторів, тренерів, коучів, психологів тощо), ділові ігри, презентації новинок, конкурси педагогічної творчості, проведення віртуальних педрад, лекторії на телебаченні, у різних інтенсивних курсах, центрах міжнародного досвіду, всеукраїнських літніх школах, освітніх хабах, кав'ярнях тощо.

Для забезпечення права на вибір викладачем видів і форм освіти впродовж життя й формування професійної педагогічної компетентності та з метою пропозиції надання широкого спектру таких послуг державними та громадськими інституціями створюються різноманітні види установ, а саме: технопарки, кластери, науково-дослідні або творчі лабораторії, педагогічні майстерні, асоціації, спільноти, портали тощо.

Профільне міністерство все частіше в нормативних документах використовує термін «провайдери освітніх послуг». Зазначимо, що Глосарій інституту ЮНЕСКО [123] використовує поняття «*освітній провайдер*» у значенні *державних освітніх закладів, приватних підприємств, неурядових, громадських організацій або інших недержавних установ, які надають освітні послуги як свою основну чи допоміжну*

мету діяльності. Виконання положень і вимог вищезазначених нормативно-правових документів покладено на вітчизняних провайдерів освітніх послуг, серед яких назвемо Міністерство освіти і науки, Національну академію педагогічних наук, Державну наукову установу «Інститут модернізації змісту освіти», органи управління освітою обласних, Київської міської державних адміністрацій за участю органів місцевого самоврядування, заклади вищої освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти та громадські організації, в установчих документах яких зазначена освітня діяльність.

Зокрема, науково-педагогічний проект «Підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями» під назвою «*Академія інноваційного розвитку освіти*» нині здійснюється Міністерством освіти і науки, Національною академією педагогічних наук України, у тому числі Інститутом модернізації змісту освіти. «Академія» є частиною першого в Україні інноваційного освітнього кластеру, основна мета якого – підвищити внутрішню та міжнародну конкурентоздатність учасників освітнього процесу в Україні за рахунок комерційного й некомерційного співробітництва, навчання, реалізації інноваційних проектів та інших заходів.

Традиційно основну роль виконують ЗППО, а з недавнього часу дану функцію успішно перебирають на себе ЗВО, які репрезентують модернізовані програми підвищення кваліфікації вчителів та стажування викладачів. Існує чимало навчальних курсів, академій та шкіл, у яких педагоги можуть здобути освіту. Однак є і альтернативна версія – онлайнві освітні платформи, на яких будь-хто може почерпнути знання з різних дисциплін, подекуди на безоплатних засадах. МОН України започаткувало співпрацю з онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні «Освіторія», інтерактивною платформою EdEra (Український освітній проект, студія онлайн-освіти, що створює повноцінні онлайн-курси та супроводжувальні матеріали широкого профілю).

У межах даного дослідження здійснимо спробу часткового аналізу деяких із

них, звернувшись до офіційних сайтів. Актуальними в контексті дослідження є онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні *Освіторія*, Українська платформа інтерактивної онлайн-освіти *EdEra*, проект у сфері масової онлайн-освіти *Coursera*, відома українська платформа МВОК (масові відкриті онлайн-курси) *Prometheus*, онлайн-платформа *Khan Academy* (Академія Хана), спільнота відповідального вчительства *EdCamp Ukraine*, онлайн-платформа неформальної освіти в Україні *LearnLifelong.net*, Платформа онлайн-освіти «Вище», Компанія «Всеосвіта», Портал громадських експертів «Освітня політика», Школа професійного розвитку викладачів, Тьюторська асоціація України; Школа освітнього коучингу, Майстерня коучингу, Національна асоціація фасилітаторів України, «Майстерня педагога», Тренерська група «Інша освіта», Партнерська мережа «Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Українська Академія Лідерства, *Teaching Update: студії сучасного викладача* тощо. Інформацію про онлайн-освітні платформи надано в табл. 3.3.3.

Інформальна – це самоосвітнє набуття викладачем визначених компетентностей через участь у різноманітних пізнавальних заходах: культурних, мистецьких, громадянсько-патріотичних, соціальних, спортивних (виставки, спектаклі, конкурси, гуманітарні волонтерські акції, змагання, читання, подорожі тощо) із метою неперервного індивідуально-особистісного розвитку.

Індивідуальна самоосвітня робота також виконується з використанням таких форм: участі в науково-практичних конференціях, Інтернет-конференціях, науково-методичних, науково-практичних, інструктивно-методичних семінарах, онлайн-тестуванні, вебінарах, відеотренінгах, через створення підручників та посібників (у тому числі електронних), проведення наукових досліджень, постановки експериментів, апробації нових програм, підручників, посібників тощо.

Онлайнові платформи неформальної післядипломної освіти

Назва	Електронна адреса	Характеристика діяльності
Освіторія	https://osvitoria.media/	онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні, на сайті якої рубрики «Новини», «Журнал», «Афіша», «Блоги» цікаво розповідають про освіту і виховання
EdEra	https://www.ed-era.com/	Українська платформа інтерактивної онлайн-освіти відкрила реєстрацію на нові курси: онлайн-курс для вчителів початкової школи; робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами; автостопом по біології; людина та держава
Coursera	https://about.coursera.org/	проект у сфері масової онлайн-освіти що містить курси з безлічі спеціальностей різними мовами, які викладаються провідними американськими вишами
Prometheus	https://prometheus.org.ua/	відома українська платформа МВОК (масові відкриті онлайн-курси, що пропонує можливість безкоштовно пройти цикли курсів (Підприємництво, Аналіз даних, Громадянська освіта, Підготовка до ЗНО)
Khan Academy (Академія Хана)	https://uk.khanacademy.org/	онлайн-платформа некомерційна організація, яка намагається зробити освіту кращою, надаючи через Інтернет безкоштовні та якісні знання всім і всюди та особливу увагу приділяє навчальним відеороликам
EdCamp Ukraine	https://www.edcamp.org.ua/	спільнота відповідального вчительства котра проводить конференції, як правило, їх називають «неконференцією», призначення яких отримання інтерактивного професійного досвіду викладачами шкіл
LearnLifelong.net	https://mail.ukr.net/-desktop#readmsg/-15337980823146364778/f0	онлайн-платформа неформальної освіти в Україні пропонує такі освітні заходи: Вебінари «Міжнародне волонтерство», Другий загальноукраїнський конкурс кращих проектів у сфері освіти дорослих
Вище при НаУКМА	http://gohigher.org/-education -	об'єднує викладачів закладів вищої освіти та надає їм інструменти для розвитку з метою оновлення вищої освіти через створення сучасної системи підвищення кваліфікації викладачів. Комунікаційна підтримка, статті та інтерв'ю. Розробка онлайн курсів. Організація програм підвищення кваліфікації. Стратегічні сесії щодо освітніх програм

Онлайнові платформи неформальної післядипломної освіти

Назва	Електронна адреса	Характеристика діяльності
Всеосвіта	https://vseosvita.ua/	компанія-спільнота активних освітян, об'єднаних для спільного проведення олімпіад, вебінарів, курсів, школи репетиторів; бібліотека ЗНО-2020, журнал новини серпнева конференція, ярмарок news
Освітня політика	http://education-ua.org/ua/	портал громадських експертів функціонує за сприяння Комітету з питань науки та освіти Верховної Ради України та фінансової підтримки Міжнародного Фонду «Відродження», містить науково-публіцистичні матеріали за рубриками «Точка зору», «Аналітика», «Блоги», «Обговорення», «Цифри і факти», «Екскурс», «Порівняльна педагогіка», «Практики, які працюють»
Інша освіта	http://insha-osvita.org/mission/	місія тренерської групи – повернути навчання в життя та життя в навчання шляхом: розробки та впровадження холистичних навчальних практик; створення комфортних фізичних та ментальних просторів для навчання; взаємопосилення людей і спільнот для підвищення самозарадності; упровадження гуманістичного (людино-центрованого) підходу в навчанні
Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні	http://www.ecoosvita.org.ua	партнерська мережа, перша ініціатива в Україні поєднати зусилля міжнародної спільноти, науковців, громадськості, державних службовців, екологів, освітян та просто школярів і студентів для забезпечення розвитку системи екологічної освіти
Крок за кроком	http://www.ussf.kiev.ua	Всеукраїнський фонд сприяння втіленню освітніх реформ із реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей і громад, шляхом проведення тренінгів для освітян, батьків, представників громадських організацій; проектів із забезпечення рівного доступу до якісної освіти для усіх дітей, у тому числі з особливими потребами, дітей – представників етнічних та національних меншин, сімей, які опинились у кризових ситуаціях
Teaching Update	https://www.facebook.com/events/teaching-update	студії сучасного викладача, що містять інструменти для ефективного викладання, тренінги від тренінгового центру, інформацію про міжнародні конгреси тощо

Умови як необхідна, обов'язкова обставина, середовище впливають на кожен із компонентів педагогічної системи, а вона в цілому відбивається на оточенні, улаштовуючи його для реалізації власних цілей і змісту, з урахуванням засобів діяльності, кваліфікації педагогів, викладачів і підготовленості учнів, студентів. Ця складова педагогічної системи включає в себе комплекс елементів освітнього, просторово-предметного інфраструктурного й матеріально забезпечуючого середовища та їхніх передумов, що об'єктивно склалися та/або суб'єктивно створені з метою забезпечення її належного функціонування.

Формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті потребує значної діяльності як самих викладачів, так і структурних підрозділів ЗВО, ЗППО, а також належного інфраструктурного, матеріально-технічно-технологічного та кадрового забезпечення.

У даній частині дослідження умови формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті ми класифікуємо шляхом виділення трьох основних груп: *психолого-синергетичні, педагогіко-андрагогічні та організаційно-ціннісні*.

Психолого-синергетичні умови пов'язані з особистістю самого викладача, оскільки якість та успішність здійснення професійної діяльності залежить від його індивідуальних психологічних особистісних якостей як суб'єкта діяльності, які впливають на вибір ним певної моделі педагогічної професії.

Необхідно *враховувати індивідуально-психічні особливості й потреби* самих ПП і НПП: типи темпераменту (холеричний, сангвінічний, меланхолічний, флегматичний чи їхня комбінація), соціальні типи особистості: інтровертності (зосередженість на своїх думках, почуттях, переживаннях, життя «в собі»), екстравертності (орієнтованість на зовнішній світ, інших людей, активну поведінку) чи амбівертності, домінуючі стилі спілкування й управління освітнім процесом (авторитарний, демократичний, ліберальний, маніпулятивний,

суперечливий тощо) – задля персоніфікованого навчання й підготовки (перепідготовки, стажування) різних категорій викладачів.

Синергетична інтеграція дасть змогу вдосконалити формування науково-методичної компетентності педагогів, викладачів залежно від позиції, яку займає особистість у взаємодії з іншими людьми, шляхом паралельного освоєння сучасних моделей педагогічної професії: тьютора, фасилітатора, едвайзера, коуча чи ментора, а чи доцільного їхнього поєднання, одночасного й узаємопов'язаного синтезу всіх компонентів.

Викладач як унікальна синергетична мікросистема здатний реалізовувати свободу власного самовираження в освітньому середовищі, здійснювати пошук індивідуальної стратегії самовизначення в педагогічній діяльності і професії, створювати й реалізовувати концепцію життєвого успіху через інтеграцію мети, завдань саморозвитку, принципів, наполегливої роботи.

Серед психолого-синергетичних умов важливою, на нашу думку, є *створення висококультурного морально-етичного середовища в ЗВО, ЗППО, недопущення мобінгу*, тобто переслідування на роботі (психологічний тиск на робочому місці, психологічне, фізичне або економічне насильство колективу, спрямоване на конкретного співробітника), що доволі часто відбувається в системі освіти України. Безперечно, в умовах авторитарного стилю управління, який ще подекуди залишається у вітчизняних університетах, інститутах, коледжах, це явище звичне і ніяк не засуджуване. Однак, воно не сприяє формуванню компетентності, а навпаки, унеможлиблює даний процес.

Ще одна умова якісного формування науково-методичної компетентності викладачів – це забезпечення *підтримки психологічного здоров'я та стабільної психіки*, що є наслідком правильно організованої системи праці у ЗВО. Професійне вигорання як наслідок хронічної перевтоми, стресів, недосконалого управління керівників різних рівнів призводить до негативного ставлення

викладача до роботи та предмета своєї професійної діяльності, зниження самооцінки, втрати інтересу до власного саморозвитку.

Тож психолого-синергетичні умови безпосередньо спрямовані на розвиток професійно-особистісних якостей викладачів, формування науково-методичної компетентності через постійне прагнення наукового пошуку, саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації.

Педагогіко-андрагогічні умови забезпечують становлення професійно-педагогічної та формування науково-методичної компетентності через *досконале знання педагогіки як науки*, вміння оперувати сукупністю її понятійно-категоріального апарату, формування системи розумової та практичної педагогічної діяльності, співвіднесення теорії та практики в освітній діяльності, самостійного теоретичного узагальнення свого фахового досвіду.

Важливою педагогіко-андрагогічною умовою формування науково-методичної компетентності викладачів *є вивчення іноземних мов* для здатності послуговуватися іншомовними інформаційними ресурсами, налагоджувати співробітництво з міжнародними освітніми установами та проходити стажування за кордоном. Сучасна освіта й наука інтернаціональні за характером, а тому реферування іншомовних статей, перегляд та обговорення навчальних відео, зіставлення поглядів на проблему різних наукових шкіл і лабораторій, порівняння досвіду світових і вітчизняних науковців дають змогу інтегрувати знання, долати перепони в опануванні різних галузей науки та зменшувати їхнє відставання в межах систем різних країн.

Ще однією вагомою умовою *є підвищення власної професійно-педагогічної мобільності й конкурентоспроможності викладачів* через читання лекцій у університетах чи коледжах, участь у конференціях, форумах, симпозіумах близького й далекого закордоння, а також у міжнародних конкурсах, досвід виконання освітніх проєктів, програм стажувань і стипендій для викладачів, стажувань тощо.

Актуальною залишається умова *якнайповнішого використання можливостей мережі Internet*: узаємна співпраця викладачів, пошук інформації, критичний аналіз її науковості та достовірності, використання матеріалів періодичних видань, тез конференцій тощо; створення наукових спільнот у соціальних мережах, тематичних сайтів та YouTube каналів.

Не менш значущою є умова *створення належного простору для неперервного навчання викладачів на засадах андрагогіки* шляхом розроблення змісту, форм, засобів і методів навчання дорослих, послугування засобами масової інформації, інтернет-ресурсами; установлення найкращих інтервалів між стадіями інтенсивного навчання, практика проведення фахових курсів відповідно до характеру професійно-педагогічної діяльності.

Серед *організаційно-ціннісних умов* формування науково-методичної компетентності викладачів у сучасних економічних реаліях України визначальними є *матеріально-технічне та інформаційне забезпечення закладів освіти* (достатня кількість інформаційно-комунікаційних засобів, вільний доступ до Wi-Fi та мережі Internet, електронної бібліотеки, сучасного наукового обладнання, матеріалів, зразків тощо).

Наступна умова – *створення у ЗВО* (факультеті, кафедрі, науковій школі, науково-дослідній лабораторії) *сприятливого наукоємного середовища* для вивчення досвіду проведення науково-методичної роботи колег за фахом, експериментальної перевірки доцільності запровадження у власну практику педагогічних новацій, організації та здійснення власного науково-педагогічного дослідження.

Вагомими є й *ергономічні умови* здійснення освітньої діяльності викладача в системі «людина-техніка-довкілля» задля уможливлення її ефективності, безпеки та комфорту, створення максимально сприятливого матеріально-технічного середовища для якнайповнішої реалізації можливостей ПП, НПП, дотримання вимог безпеки життєдіяльності.

Назрілою серед організаційно-ціннісних умов формування науково-методичної компетентності викладачів є *якість фахової компетентності основного й допоміжного персоналу*, а саме: працівників науково-дослідних підрозділів, відділів інформатизації та дистанційного навчання, фахівців бібліотечної справи. Саме від них багато в чому залежить своєчасність та результативність проведення викладачем науково-методичної, у тому числі й науково-дослідної, роботи та своєчасне оприлюднення її результатів.

Здійснений аналіз уможливив висновок про те, що формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті буде можливим і більш дієвим за врахування й дотримання вищезначених психолого-синергетичних, педагогіко-андрагогічних та організаційно-ціннісних умов.

Результат формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти – *НПП (ПП), який оволодів системними та стійкими науковими знаннями методики, методології, навичками здійснення наукових досліджень, здатний до подальшого саморозвитку, формування компетентності професіонала в галузі освіти, науковця та якостей громадянина.*

Таким чином, здійснений системний аналіз системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті дає підстави стверджувати про загальну дієвість педагогічної системи та дійти висновку про її синергетичність, яка полягає у здатності самоактуалізовуватися та самоорганізовуватися, бо, коли йдеться про навчання протягом усього життя, у тому числі і післядипломну педагогічну освіту, викладач як споживач освітніх послуг чітко мотивований певним видом діяльності.

Компоненти науково-методичної системи формування науково-методичної компетентності викладачів у ППО містять креативні елементи, що представляє доцільне поєднання методів і засобів навчання й вибір форм його організації. Для отримання нового результату викладач виконує алгоритм: через пошук матеріалу

та накопичення знань, розуміння тенденцій, закономірностей чи переформулювання проблеми до їхнього узагальнення, прийняття рішень щодо здійснення у визначеній формі, діагностики та контролю результатів.

Таким чином, науково-методичну систему, яка є підсистемою педагогічної, ми розглядаємо як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям формування в особистості здобувача освіти готовності до самостійного, відповідального й продуктивного розв'язання завдань у майбутній життєдіяльності та професійній реалізації, а гуманні взаємини та підготовку студентів до виховання таких стосунків як певні системи, які мають кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру.

Висновки до розділу 3

Установлено, що освітні реформи актуалізують методологічні аспекти формування змісту професійної підготовки науково-методичної компетентності педагогів, викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Визначено у вузькому розумінні поняття «науково-методична компетентність» як полікомпонентну інтегрально-семантичну систему рівнозначних фундаментально-філософських, загальнонаукових та конкретно-наукових компетентностей, зреалізовану наскрізно на рівнях, формах організації та цільового призначення, видах архітекtonіки освіти, етапах багаторівневого навчання впродовж життя через об'єднання, взаємне використання та еkleктичне різноманіття технологій освіти, дослідництва та інноватики в системах професійної підготовки викладачів ЗВО; створення наукоємного методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу та на основі цього продукування наукових положень і аргументованих результатів унаслідок здійснення досліджень у певній галузі науки та міжгалузевих, які вирішують складні науково-теоретичні чи конкретно-практичні проблеми.

Деталізовано науково-методичну компетентність як єдність її складових: методичної та науково-дослідної. Методична складова науково-методичної компетентності викладачів передбачає застосування в освітньому процесі аналітичних, проектувальних, діагностичних, моделювальних методик, методик андрагогічного навчання; розробку й використання нових форм, методів, засобів і технологій; створення методичного супроводу освітнього процесу; підготовку, рецензування й модернізацію підручників, навчальних, навчально-методичних, методичних, практичних і наочних посібників, словників, довідників, хрестоматій, монографій; участь у розроблюванні навчальних планів, програм, концепцій, парадигм тощо. Науково-дослідна складова науково-методичної компетентності викладачів реалізується під час виконання ними наукової, науково-дослідної, навчально-науково-інноваційної роботи, а також тих видів діяльності ЗВО, що ґрунтуються на критеріях дослідницького університету.

Здійснено аналіз методичної складової науково-методичної компетентності (компоненти, здібності, здатності, знання, уміння, сформованості, компетенції) та визначено структуру в розрізі компонентів: когнітивного, особистісно-рефлексивного, операційно-діяльнісного, інформаційно-технологічного, самоосвітнього, науково-дослідної складової – через мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, системно-процесуально-функціональний, інформаційно-метричний, персоніфіковано-комунікативний, особистісно-креативний, синергетико-акмеологічний компоненти.

Диференційовано науково-методичну компетентність педагогічних і науково-педагогічних працівників на такі види: базова → середня → висока → творча.

Визначено, що система формування професійно-педагогічної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті виступає родовим (ширшим) поняттям, по відношенню до якого система формування науково-методичної компетентності післядипломної педагогічної освіти» є видовим (вужчим, деталізованим).

Здійснено аналіз системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті через дослідження її компонентів: цілі, змісту, функцій, методів, форм спільної діяльності, зв'язків, умов, результату.

Проаналізовано вимоги до педагогічної системи та репрезентовано систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, яка є підсистемою педагогічної, як узаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям формування в особистості здобувача освіти готовності до самостійного, відповідального й продуктивного розв'язання завдань у майбутній життєдіяльності, а гуманні взаємини учнів та підготовку студентів до виховання гуманних взаємин як певні системи, які мають кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру.

Систему спроектовано для забезпечення професійного розвитку викладачів у післядипломній педагогічній освіті у сфері педагогічної освіти й у середовищі освіти, науки та інноватики у вигляді моделі у структурно-семантичних компонентах підсистем, а саме: організаційно-цільової, поетапно-організаційно-формуальної, методично-організаційної, науково-пізнавальної розвивальної, результативної. Проаналізоване і сформульоване поняття *«формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті»* в авторському тлумаченні визначаємо як полівекторний розлого амплітудний процес синхронізованої структурно-логічної взаємодії у ланцюгу: *ЗВО-надавач освітніх послуг → замовник-роботодавець або громадська організація → керівництво й адміністрація ЗВО → обслуговуючий персонал → викладачі-наставники-координатори → вихователі-організатори → викладачі-дослідники → викладачі-психологи → викладачі-соціальні працівники → педагоги-методисти → замовники освітніх, освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, дорадницьких сервісів і наукоємних продуктів – споживачі → зацікавлені сторони громадського самоврядування → зовнішні ЗВО – партнери вітчизняні та закордонні в рамках надання послуг із підготовки за освітніми, освітньо-професійними і освітньо-*

науковими програмами та дорадницьких сервісів під час реалізації академічної мобільності → зовнішні установи з моніторингу якості релевантності наданих послуг; розробляється, обґрунтовується, апробується та реалізовується в післядипломній педагогічній освіті (на різних рівнях, формах і видах професійної та освіти дорослих) у комплексі організаційно-педагогічних, науково-методичних, аналітико-діагностичних і контрольних-коригувальних заходів, спрямованих на виконання соціального замовлення на якість професійної підготовки викладачів з формування і застосування НМК (загальнокультурної, громадянської та професійної) для розвитку й заангажованості самозайнятої особи впродовж життя.

Визначено умови формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, класифіковано й виділено основні групи: психолого-синергетичні, педагогіко-андрагогічні та організаційно-ціннісні.

Уточнено, що для формування професійної педагогічної й науково-методичної компетентності та з метою пропозиції надання широкого спектру таких послуг державними та громадськими інституціями створюються різноманітні види установ, а саме: технопарки, кластери, науково-дослідні або творчі лабораторії, педагогічні майстерні, асоціації, спільноти, портали тощо. Недержавні громадські організації, професійні педагогічні спілки, спільноти: онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні «Освіторія», платформа для професійного зростання шкільних педагогів «EdCampUkraine», інтерактивна платформа EdEra, онлайн-платформа неформальної освіти в Україні, Асоціація інноваційної та цифрової освіти, проект «Академія навичок», асоціація «Підприємств інформаційних технологій України», просвітницький проект «Arzamas.academy», онлайн-платформа «Вище», проект «Всеосвіта», портал громадських експертів «Освітня політика», TeachingUpdate: студії сучасного викладача, «K.FundMedia» (інформаційний ресурс про нові можливості), сучасна платформа для отримання знань у гуманітарній сфері «Культурний Проект» тощо – осучаснюють процес підвищення кваліфікації, однак

також не акцентують уваги на розвиткові науково-методичної компетентності викладачів.

Здійснено частковий аналіз провайдерів неформальних послуг – онлайн-платформ неформальної післядипломної педагогічної освіти.

Підтверджено, що результатом формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті є сформованість у науково-педагогічного, педагогічного працівника науково-методичної компетентності, оволодіння системними та стійкими науковими знаннями методики, методології, навичками здійснення наукових досліджень, здатністю до подальшого саморозвитку, формування компетентності професіонала в галузі освіти, науковця та якостей громадянина.

Це відбувається через усебічний розвиток особистості за умов навчання впродовж життя. Головними напрямками визначено неперервне оновлення знань та формування умінь, навичок і компетенцій, високу власну вмотивованість і послідовний професійний розвиток, персональний шлях реалізації особистісного потенціалу викладачів через формування індивідуальних освітніх траєкторій, організацію та проведення власних наукових досліджень.

РОЗДІЛ 4

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА КЛАСИФІКАЦІЙНИМИ ОЗНАКАМИ ПРОФЕСІОГРАМ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

4.1. Трансверсальні компетентності тьютора та коуча як представників сучасних моделей педагогічної професії

Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) стверджує, що для розвитку інформаційного суспільства якісна освіта є основним чинником успіху, а педагог – об'єктом і провідником позитивних змін.

Згідно з даним документом серед пріоритетів реформування педагогічної освіти – розроблення сучасної моделі педагогічної професії, означення напрямів професійного розвитку й підвищення кваліфікації ПП.

Сучасний процес реформування освіти в Україні передбачає використання традиційних та інноваційних форм, засобів, методів, технологій. Так, для неперервної освіти впродовж життя ПП і НПП сучасних професій можуть бути використані такі форми:

- 1) перепідготовка на курсах підвищення кваліфікації у ЗППО;
- 2) стажування, система сертифікаційних чи тренінгових центрів профільних асоціацій (Тьюторська асоціація України, Школа освітнього коучингу, Світова федерація коучів, Національна асоціація фасилітаторів України, Школа тренерства та фасилітації для освітніх / навчальних форматів, розраховані на освітян та едукаторів із широким спектром діяльності, здатних послуговуватися інноваційними підходами в андрагогії, фасилітації та модерації від формальної освіти до неформальної та інформальної шляхом проведення різноманітних корпоративних сесій, курсів,

тренінгів, експертних дискусій, хакатонів, участі в різноманітних заходах освітніх хабів і коворкінгів тощо);

3) професійна підготовка в педагогічних ЗВО.

ПП і НПП, відповідальні за академічну успішність здобувачів освіти та розвиток їхніх особистісних якостей – «тьютор», «коуч», «фасилітатор», «едвайзер», «тренер», «ментор», співвідносяться з різними формами супроводу впродовж життя. Це керівництво, гнучка підтримка наукового пошуку, здійснення наукових досліджень, формування особистісного стилю та власної персонал-технології.

У вітчизняній педагогічній науці даний напрям науково-методичної роботи названо педагогічним дорадництвом, мета якого – надання спеціально підготовленим фахівцем (дорадником) кваліфікованої поради, допомоги, роз'яснення, послуги, інформаційної підтримки тощо у вирішенні низки професійно-педагогічних завдань. У цьому розумінні дорадник освітньої сфери – це методист-консультант, методист-модератор, методист-тьютор, методист-фасилітатор, методист-супервізор, який надає сучасні дорадницькі послуги щодо реалізації освітніх інновацій, моніторингу якості освіти, підготовки науково-методичного забезпечення, підвищення кваліфікації, формування корпоративної культури педагогічного колективу, маркетингової діяльності та аудиту, а також індивідуальні консультації для подальшого професійного розвитку.

Напрями надання науково-методичних дорадницьких послуг такі: предметно-методичний, інформаційно-комунікаційний, професійно-кваліфікаційний, соціальний, моніторинговий, маркетинговий, консалтинговий, коучинговий, супервізія.

Однак, навіть поданий вище перелік нових педагогічних фахівців (моделей професіограм викладачів) не є вичерпним. У сучасному освітньому середовищі вже відомі такі професії, як *експерт у галузі освіти, освітолог, едукатор, фахівець з освітнього менеджменту, медіатор, фахівець із педагогічного дизайну, фахівець із психології освіти дорослих, міжнародний експерт з освітніх питань тощо.*

Із метою подальшого опрацювання поняттєво-категоріального апарату проблеми розроблення сучасних моделей педагогічної професії – професіограм викладачів у ППО – розглянемо змістовне наповнення лексем, що відбиває розуміння специфіки педагогічних функцій, та здійснимо спробу дослідити їх через структурно-системний аналіз новітніх посад ПП і НПП, особливості провадження ними освітньо-наукової діяльності, концептуально важливі науково-методичні компетентності, принципи й функції їхньої індивідуалізованої діяльності щодо специфічного супроводу здобувачів знань в освітньому процесі ЗВО, ЗППО та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії викладачами та суб'єктами їхньої безпосередньої діяльності.

Тьюторство як навчальна професія, основа індивідуалізації освітніх програм. Тьюторство як унікальне педагогічне явище в Україні почало розвиватися наприкінці 90-х років минулого століття, у часи реформування системи вітчизняної освіти та запровадження дистанційного навчання.

2015 року МОН України ініціювало проведення експерименту «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України на 2015 – 2020 роки [328]. Актуальність та доцільність дослідження зумовлена швидкою мінливістю реальності, зростанням ролі кожної людини як особистості з її індивідуальними здібностями, здатностями, можливостями й потребами. Так, зміни потребує передусім ставлення вчителя до учня з точки зору непередбаченості його поведінки з правом на вибір та помилку; цінності кожного здобувача освіти через відмову від поділу на «гарний – поганий»; неповторності їхніх можливостей, що стає можливим за бажання й здатності педагога сприймати та приймати унікальність кожної дитини [328, с. 2].

До здійснення дослідно-експериментальної роботи залучено 12 загальноосвітніх навчальних закладів, 6 ЗВО та установ (Інститут модернізації змісту освіти МОН України, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, Харківська академія неперервної освіти, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Київський обласний інститут

післядипломної освіти педагогічних кадрів, Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка) та 2 громадські організації (Тьюторська асоціація України, Міжнародна шкільна аспірантура).

Серед основних завдань даного експерименту – створити нормативно-правові документи для регламентування діяльності тьютора (тобто поява офіційної професії – тьютор у сфері освіти); підготувати *тьюторські моделі*, пристосовані до своєрідності функціонування закладів освіти України та системи домашньої освіти; віднайти головні небезпеки, що призводять до уповільнювання розвитку особистостей учнів у процесі використання тьюторської технології.

Цим проектом «розпочалося впровадження тьюторства – системи навчання, яка поєднує в собі наявність особистих наставників та створення окремої освітньої програми для кожного школяра» [328, с. 82]. Безперечно, тьюторинг не панацея від освітніх проблем, але за умови якісного застосування здатний сприяти розкриттю потенціалу здобувачів освіти. Він повинен бути універсальним методом для всіх, однак має бути доступний кожному, хто вбачає в ньому потребу.

Теорію і практику тьюторської підтримки здобувачів освіти у сучасному освітньому просторі, особливості функціонування систем, інноваційного управління, технологій системи відкритої освіти висвітлено в дослідженнях іноземних психологів і педагогів: Е. Берна, Р. Бернса, У. Глассера, Р. Манна, Д. Мертенса, Т. Орджо, К. Роджерса, М. Фуко, К. Юнга, у тому числі й російських: Б. Ельконіна, В. Розіна, П. Щедровицького, Т. Ковальової тощо.

Упродовж останнього десятиліття до питань упровадження елементів тьюторства в програми підготовки здобувачів освіти активно долучилися й українські науковці. Було досліджено такі напрями: тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя (О.Літовка [321]), компетенції тьютора в системі дистанційної освіти (О.Лось [322]), професійна підготовка викладача-тьютора (С. Сисоєва, В. Осадчий, К. Осадча [327]), тьюторство як простір для педагогічної діяльності та міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у

професійній підготовці майбутніх учителів (К. Осадча [323,324]), методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання (В. Осадчий [325]). Актуальними нині є і компаративістські дослідження: основні функції тьютора у процесі дистанційного навчання іноземної мови студентів ВНЗ Великої Британії (Т. Гарбуза [306]), професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США (Р. Шаран [333]), розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки (Б. Шуневич [334]).

Вагомими для дослідження є наукові розвідки: тьюторський супровід розвитку дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору (О. Комар [318]), тьюторська модель навчання у післядипломній педагогічній освіті (Ю. Теслева [330]), проектування дистанційного навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти регіону (Н. Клокар [315]) тощо.

Тьюторство як культура індивідуалізації. Тьютор (в умовах закладу освіти) – це педагог, який забезпечує академічний супровід створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, супроводжує його в самостійному пересуванні.

Тьюторант – підопічний тьютора, учень/студент, який потребує допомоги педагога, викладача в самостійному обранні шляху освітнього, професійного й особистісного розвитку.

Тьюторство в сучасній освіті – це педагогічна діяльність, поєднана з особливо впорядкованою системою освіти, що здійснюється в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі.

Тьютор – це фахівець з організації майбутнього здобувача освіти для реалізації його потенціалу й моделювання алгоритму здійснення. Стає наставником, який вислухає, приділить увагу, допоможе визначити мету та шлях до неї. Він здатен створювати індивідуальні освітні програми суб'єктів навчання будь-якого віку й відмінних психофізичних особливостей (обдарованих дітей, дітей-інвалідів), різних

соціальних типів, темпераментів тощо та здійснювати педагогічний супровід їхньої реалізації.

Провідна *мета тьютора* – допомогти кожному у визначенні власного навчального (або майбутнього професійного) шляху та супроводжувати його в побудові індивідуальної освітньої програми. Тому робота педагогів як тьюторів (тьюторська діяльність) є педагогічною щодо індивідуалізації освіти, спрямованою на віднаходження й розвій мотивів та інтересів здобувача освіти (учня, студента, слухача, групи осіб), підбір освітніх ресурсів для забезпечення індивідуальної освітньої програми, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного [316, с. 8]. Вона також дає змогу задовільнити вимоги соціуму щодо усвідомленої розбудови особистістю власної освіти, у тому числі загальної та професійної.

Процес тьюторства здійснюється на таких *принципах* [330; 332]:

- *гуманної освіти* (установлення духовних цінностей як пріоритету в розкритті суті змісту освіти, створенні єдиної гармонійної картини світу, полягає в забезпеченні сприятливих умов для розкриття здібностей і творчого потенціалу тьюторанта);
- *індивідуального підходу* (реалізація сучасних досліджень у психології щодо різних типів розуміння інформації та специфіки навчання певних психотипів);
- *індивідуалізації* (орієнтація на індивідуальні освітні пріоритети кожного тьюторанта та організація допомоги у визначенні особистісного освітнього шляху й супроводі індивідуальної освітньої програми);
- *природовідповідності* (відповідність освітнього процесу природному стану тьюторанта, а також створення умов для розкриття його потенційних можливостей);
- *особистісної спрямованості* (забезпечення комфортних умов діяльності та створення можливостей професійного зростання тьюторів; створення оптимальних природовідповідних умов освіти тьюторанта, розвитку його мотивації до навчання, інтелектуальної праці та задоволення від її наслідків);
- *відкритості* (доступність до наявних ресурсів для особистісного освітнього розвитку);

- *неперервності* (дає можливість забезпечити поступовість і циклічність процесу тьюторського супроводу на кожному рівневі розвитку здобувача освіти);
- *варіативності* (різноманіття видів освітньої діяльності, здатність усвідомити власні мотиви, інтереси, здібності, здатності, обрати напрями їх здійснення з метою самовизначення й вибору галузі для подальшої життєвої практики);
- *мобільності* (участь у різноманітних навчальних або навчально-, науково-дослідницьких проектах, метою яких є якість освіти, розвиток міжкультурного обміну, отримання додаткової освіти);
- *динамізму* (здатність відповідати вимогам часу, орієнтуватися на майбутнє, пристосовувати форми й методи освітньої діяльності до світових змін);
- *гнучкості* (множинність напрямів дій, здатність до розмаїтих педагогічних методів, засобів, прийомів, реадаптації, запровадження зворотних зв'язків, вибір способів, форм і швидкості навчання, створення відповідних умов);
- *партнерства* (співпраця та взаємодія учасників освітнього процесу: спільні цілі, добровільні й довгочасні стосунки, визнання обопільної відповідальності за результат кооперації та розвитку);
- *конструктивної цілісності* (потреба взаємозв'язку та спільності складників структури від цілепокладання до оцінювання результатів; урахування взаємозалежності тьюторства та інших складових освітньої системи);
- *діагностичності* (установлення ефективності тьюторського супроводу підопічного, відповідності його потребам і запитам здобувача освіти).

Основний зміст діяльності та функціональні **обов'язки тьютора** містять такі вимоги [314;317;330;332]:

- розробляти інструментарій для індивідуального супроводу, ведення відповідної документації (карти, щоденники, індивідуальні освітні програми);
- проводити моніторинг рівнів розвитку підопічних, рефлексію та саморефлексію діяльності, практикувати супервізії;

- супроводжувати індивідуальну освітню програму дитини або дорослого: не передавати загальні знання, уміння чи навички, а допомагати суб'єктові навчання зафіксувати власні пізнавальні інтереси, визначити переваги, допомогти зрозуміти, де і як це можна реалізувати, допомогти вибудувати свою програму;
- створювати середовище вибору, керувати навігацією (обговорювати ризики й переваги кожного рішення, аналізувати разом із тьютором стратегії, до яких приведе майбутній вибір);
- керувати навчальною групою, допомагати учням, студентам включитися в освітній процес, сприяючи прийняттю рішень, допомагаючи у виборі потрібної інформації, досягненні цілей, а також пропонуючи замислитися над власним освітньо-науковим процесом і рекомендуючи способи його покращення;
- спостерігати за успіхами тьюторантів, їхньою діяльністю і якістю роботи, допомагати у вирішенні ускладнень, контролювати дотримання термінів складання залікових (контрольних, практичних, лабораторних, семінарських) робіт;
- надавати поради з питань навчання і пояснювати критерії успішності, допомагати учням/студентам долати перепони, обґрунтовано обирати теми кваліфікаційних робіт (рефератів, проектів, науково-дослідницьких робіт);
- підтримувати мотивацію до навчання, спонукання учнів, студентів застосовувати свої ідеї на практиці.

Нині в системі освіти найчастіше функції тьюторів виконують педагоги ЗВО і ЗППО, що викликано необхідністю задовільнити потреби здобувачів освіти у визначенні чи вдосконаленні майбутнього освітньо-наукового і професійного напрямку розвитку. Однак, із актуалізацією компетентнісного й індивідуально особистісного підходів в освіті роль тьютора активізувалася для всіх сфер освіти: дошкільної, шкільної, професійної, вищої, післядипломної, дистанційної тощо [321, с. 204].

Тож звернемося до *функцій* та *ролей* тьютора.

Науковці виділяють чотири основні **функції** тьютора, а саме: *підтримуючу, супроводжуючу, кураторську і ресурсну*. Дослідниця О. Кондратенко виокремлює серед **функцій** педагога-тьютора такі:

- *діагностичну* (знання здібностей і можливостей тьюторанта);
- *проектну* (допомога в розробці перспективного плану розвитку особистості);
- *реалізаційну* (допомога в реалізації індивідуального освітнього шляху);
- *аналітичну* (допомога в корекції навчального індивідуального плану) [332].

Науковець П. Закотнова виділяє такі **функції тьютора ЗВО**:

- *організаторську* (улаштовує освітню діяльність студентів);
- *інформаційну* (сприяє засвоєнню студентами певного інформаційного матеріалу теоретичного змісту, відведеного для вивчення в програмах курсів);
- *комунікативну* (організовує спілкування студентів із тьютором та міжособистісні взаємини);
- *розвивальну* (поглиблює когнітивну направленість студентів, що забезпечує їхній особистісний розвиток) [312, с. 55–56].

Т. Гарбуза [306] виокремлює, окрім уже попередньо названих, ще такі інваріантні функції тьютора, які він має виконувати, проектуючи викладацьку діяльність: *мотиваційну; цілепокладання; планування; рефлексії; контролю; методичну; комунікативну; управлінську*.

А науковець О. Лось [322] до поля діяльності тьюторів долучає ще й такі **функції**:

- інформування студентів щодо вибору відповідних освітніх курсів;
- методологічна допомога, пов'язана з використанням методів, засобів, форм метапізнавального процесу;
- дидактична допомога, що стосується матеріалу змісту обраних програми, семінару, курсу;
- психологічна підтримка, що репрезентована мотиваційним чинником;
- соціальна й особистісна допомога в забезпеченні життєвих потреб студента;

- організаційна підтримка щодо спрощення доступу до управлінського ресурсу шляхом розроблення зручних робочих графіків, безперешкодне правокористування освітніми засобами й можливостями;
- технічна підтримка з налагодження та сполучуваності програмного забезпечення;
- компетентна допомога за необхідності задоволення особливих потреб студента;
- сприяння в організації та здійсненні спільної діяльності.

К. Осадча виділяє низку *ролей* тьютора, серед яких: онлайн тьютор, тьютор-вихователь, тьютор-куратор, персональний тьютор, тьютор інклюзивного навчання, тьютор-менеджер освітнього процесу, при цьому детально проаналізувала їх крізь призму ролі, обов'язків і вимог до тьютора на основі баз вакансій [323, с. 55–56]. Дослідницею детально проаналізовано тьюторство в початковій школі, тьюторський супровід в основній школі, функції тьютора в старшій школі, діяльність тьютора у сфері додаткової освіти, тьютор у системі інклюзивного навчання, а також тьюторство на регіональному рівні.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про наявність у закордонній практиці розгалуженої *класифікації тьюторів*: викладач-розробник навчально-методичних матеріалів; консультант з методів навчання (фасилітатор); фахівець, який здійснює поточну методичну підтримку навчання студента (тьютор); фахівець з методів контролю за результатами навчання (інвігілатор) [333, с. 17–18].

Отже, аналіз функцій тьютора дає можливість зробити висновок, що, на відміну від роботи традиційного педагога вищої школи, його діяльність набагато більше пов'язана із цілеспрямованим розвитком пізнавальної самостійності.

Формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками моделі викладача-тьютора в умовах адаптації вітчизняної системи освіти: форми, методи, основні складові

Складовими розвитку тьюторства в умовах адаптації української системи освіти

визначено сукупність *методів, форм і засобів*, що забезпечують ефективну підготовку педагогів зазначеної професії.

В. Осадчий виділив основні *методи*, які доцільно використовувати в підготовці тьюторів [325]:

- *лекції* (електронне видання, відео-лекція, аудіо-лекція, інтерактивна лекція);
- *відеотренінги* (новий інструмент навчання, основною відмінністю якого є багатфункціональність відеокурсів, що дозволяє використовувати їх відмінними засобами і для різних цілей. Стрічки, які застосовуються як відео тренінги, створюються фахівцями у сфері кіновиробництва, що гарантує їхню якість);
- *інтерактивні методи* (ділові ігри, кейси, мозковий штурм),
- *методи рефлексії* (методи експертного оцінювання, персональної та спільної оцінки, аналіз і узагальнення досвіду, метод взаємоконтролю, групового обміну враженнями тощо),
- *методи контролю* (основною функцією є контроль-регулююча, суть якої в поєнанні контролю освітнім процесом. У фаховій підготовці учителів-тьюторів для дистанційного навчання головними є методи машинного й тестового контролю);
- *вправи* (важливий елемент навчального процесу, що дозволяє закріпити на практиці отримані при вивченні курсу знання і полягає у виконанні багаторазових дій, тренуванні у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці),
- *лабораторний метод* (базується на самостійному проведенні експериментів, дослідженнях і застосовується, насамперед, при вивченні природничо-фундаментальних дисциплін. Він сприяє підвищенню ініціативності і самостійності студентів, набуттю умінь, навичок і компетенцій застосування обладнання, створює умови для набуття значних прикладних умінь: вимірювати і обчислювати, опрацьовувати та зіставляти їх із попередніми, пересвідчуватися у правильності знаних та добирати новітні напрями індивідуальних досліджень).

У процесі підготовки тьюторів використовуються такі *форми* навчання:

- 1) *офлайн* – учитель ставить завдання (електронною поштою, у методичних

вказівках навчальної дисципліни, програми, курсу, у електронному вигляді (HTML-сторінка, документ у форматі .pdf, який знаходиться в мережі Інтернет), заздалегідь поінформувавши про правила підготовки звіту, а студент відсилає завершену роботу у формі звіту (код програми, графічні чи текстові матеріали тощо);

2) *онлайн* – студент (або студенти) і тьютор заздалегідь погоджують синхронну наявність у чаті (відеочаті), доноситься завдання або попередньо ставиться в методичних рекомендаціях, студенти його здійснюють, комунікуючи між собою та із тьютором, за допомогою веб-камер тьютор здатен відслідковувати результати виконання задач студентами за комп'ютерами та вносити необхідні корективи;

3) *змішане* – *blended learning* (більш «словникове» визначення) – формальна, структурована та послідовна освітня програма, у якій:

– учні/студенти проходять частину курсів (курсу) онлайн із власним контролем часу, місця, темпу й черговості виконуваних завдань;

– частина курсів (курсу) здійснюється в освітньому закладі у групі з такими ж здобувачами освіти, що забезпечує результативність змішаного навчання через реалізацію соціально-адаптаційного чинника);

– відмінні формати освіти учня/студента логічно поєднані, щоб забезпечити інтегрований та успішний «досвід навчання».

У тьюторстві використовуються такі *моделі* організації освітнього процесу:

1. *Ротаційні моделі* (ротація за станціями, ротація за лабораторіями, «перевернутий» клас, індивідуальна ротація) – це організація курсу чи предмету/навчальної дисципліни, коли учні/студенти переходять між різноманітними формами навчання за узгодженим розкладом або на розсуд вчителя/викладача, зокрема і в режимі онлайн. Також використовується робота в проектних командах, теоретичні курси лекцій/лекторіїв (для групи і проектних команд), колективні проекти, особні консультавання, письмові завдання. Учні/студенти вчаться в основному в стінах закладу освіти, але також реалізують домашні завдання.

2. *Гнучка модель* – курс або предмет/навчальна дисципліна з основною онлайн-

складовою за наявності певних елементів офлайн-навчання. Учні/студенти виконують цикли завдань за індивідуальним, гнучким графіком із використанням різних форматів навчання. Учитель/викладач є завжди доступним для консультування, учні/студенти навчаються в приміщеннях закладу освіти та виконують індивідуальні завдання. Педагог підтримує роботу в малих групах, надає поради під час виконання групових проектів, а також забезпечує індивідуальний підхід кожного в ході виконання завдань. При використанні гнучких моделей кількість надаваної підтримки залежить від рівня готовності учасників кожної групи, конкретного закладу освіти та цілі запровадження змішаного навчання.

3. *Модель самостійного змішування (A La Carte Model)* – учень/студент проходить курс чи предмет/навчальну дисципліну цілком онлайн та присутній на освітніх заходах у закладі освіти чи навчальному центрі. Учитель/викладач у цій моделі є онлайн-педагогом. Учні/студенти можуть пройти онлайн-курс або на території закладу освіти за наявності приміщень та необхідного обладнання, або в домашніх умовах. Дана модель не може використовуватися для всіх предметів/навчальних дисциплін, оскільки чимало з них потребують використання спеціального обладнання, а курси онлайн повинні поєднуватися з аудиторними (соціальний аспект закладу освіти).

4. *Модель збагаченого віртуального навчання* – курс чи предмет/дисципліна з обов'язковою аудиторною частиною навчання з учителем/викладачем офлайн (віч-на-віч) та індивідуальним завершенням виконання завдань. У даній моделі онлайн-навчання є основним за умови активізованого самостійного учіння та творчого пошуку учнів/студентів. Учитель/викладач працює як онлайн, так і офлайн.

Чимало моделей збагаченого віртуального навчання відкривалися як особні онлайн-курси, згодом продовжилися змішаною освітньою програмою для збагачення учнів/студентів соціальним досвідом співжиття в колективі та спільного групового виконання завдань, проектів.

Різниця між моделлю збагаченого віртуального навчання та «перевернутого»

класу в тому, що за використання першої учні/студенти рідко працюють віч-на-віч зі своїми вчителями/викладачами протягом робочого тижня. Друга проходить повністю онлайн, де учень/студент за власним бажанням, потребою чи необхідністю консультиється з педагогом. У випадку збагаченого віртуального навчання учень/студент повинен обов'язково проходити певні навчальні заняття із вчителем/викладачем та одержувати консультації [313].

З огляду на означене вище можемо стверджувати, що нетрадиційні методи і форми навчання: мікрОВикладання, рольові ігри чи моделювання, наукові майстерні (групова робота, педагогічний тренінг, творча майстерня), уведення модульних курсів (основний напрям – розвиток навичок самостійної роботи тьюторантів), використання в освітній практиці сучасних цифрових (інформаційних, інформаційно-комунікаційних) технологій, розширення з допомогою мультимедіа спектру освітніх послуг), використання дистанційного навчання – сприяють високій результативності освітньої діяльності тьютора.

Тьюторські технології ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктному, компетентнісному, діяльнісному, гуманістичному підходах і заснована на взаємодії досвідченого й недосвідченого (малодосвідченого), на діалозі. До *тьюторських технологій* належать:

- технологія індивідуальних і групових консультацій;
- технологія формулювання запитання, яке мало б проблемний характер;
- технологія активного слухання;
- проектно-дослідницька технологія;
- інтерактивна технологія;
- кейс-технологія (вирішення конкретних ситуацій);
- технологія «портфоліо»;
- інформаційна технологія [332, с. 34].

В умовах актуального нині компетентнісного підходу до підготовки здобувачів освіти особливу роль відіграє процес формування та розвитку компетентностей тьютора.

Дослідниця А. Лось, проаналізувавши різні аспекти діяльності тьютора в дистанційному навчанні, визначила *основні компетентності*, що дозволять здійснювати ефективний багаторівневий супровід студента впродовж навчання, а саме: організаційні, психолого-педагогічні, технічні, фахові, компетенції ведення онлайн-комунікації, особистісні [322].

Аналіз вищезначених педагогічно-психологічних джерел за темою дослідження та власні доробки [268,331] дали можливість визначити обов'язкові професійні синергетичні науково-методичні компетентності викладача-тьютора, до яких віднесено такі: педагогічна, психологічна, методична, дистанційного навчання, технічна, організаційно-узгоджувальна, фахова, ведення онлайн-комунікації, індивідуально-особистісна.

Таким чином, розглянемо три основні *напрями* тьюторської роботи, а саме:

– *соціальний вектор тьюторської дії* (разом зі своїм підопічним тьютор повинен побачити й проаналізувати всю інфраструктурну карту освітніх можливостей з погляду їх ресурсності для реалізації конкретної індивідуальної освітньої програми учня/студента. Тьюторант у процесі консультацій дізнається про ті місця в соціумі (спецкурси, тренінги, клуби, відкриті семінари, конференції тощо), де він може чогось навчитися в ході реалізації своєї освітньої програми);

– *культурно-предметний вектор тьюторської дії* (тьютор за допомогою предметних консультацій допомагає тьюторанту освоювати певну культурну традицію, залучення знань з інших предметних галузей сприятиме розширенню спектру предметних знань і формування міжпредметних компетентностей);

– *антропологічний вектор тьюторської дії* (говорячи про реалізацію власної індивідуальної освітньої траєкторії, тьюторант повинен розуміти, які вимоги реалізація цієї програми висуває саме до нього; на які власні якості він уже може покластися, а які йому ще необхідно сформулювати. Тьютор у цьому випадку лише допомагає побачити й обговорити антропологічні вимоги кожної індивідуальної освітньої програми. Остаточний же вибір завжди залишається за тьюторантом: приймати цей

антропологічний виклик або коригувати освітню програму на підставі своїх уже сформованих раніше якостей [332, с. 21–22].

Однак, серед усіх позитивних моментів деякі закордонні науковці відзначають і негативні сторони тьюторства, а саме:

- залежність тьюторської системи від особистих властивостей, якостей тьютора;
- відірваність тьюторства від фундаментального освітнього курсу, його суперечності з лекційно-семінарсько-практичною системою;
- небезпека «годування з ложки», котра перешкоджає організації та здійсненню самостійної роботи студентів [335 с. 95].

Правильна організація тьюторської системи значною мірою залежить, на думку В. Аллена, від таких факторів:

- готовності тьюторанта до спільної діяльності з тьютором (дана підготовка відбита в програмах із наступності між середньою і вищою школою);
- матеріалу для роботи (у підборі матеріалу для вивчення беруть участь тьютор і учень/студент. Виняткова роль належить структуруванню матеріалу, а наміри взаємодіючих сторін вдаватися до крайнощів при плануванні матеріалу вважаються неприпустимими. Недостатня структуризація матеріалу здатна призвести до неефективності рекомендацій, натомість зайва – до невиправданого утруднення матеріалу, результатом чого стає зростання кількості часу на роботу і фінансування освіти);
- готовності вчителя/викладача до здійснення функцій тьютора у процесі взаємодії з учнями/студентами (сформованість психолого-педагогічних умінь і здатність до застосування сучасних технологій методики й педагогіки);
- дієвості оцінювання знань (за умови забезпечення системою регулярної оцінки знань до уваги беруться індивідуальні особливості тьюторанта, з'являється можливість враховувати особливості й індивідуальні здібності сильних і слабких учнів/студентів, а також характерні для кожного з них рівні знань, що уможливорює

індивідуалізацію системи. Акцентується необхідність систематичного оцінювання знань і вмінь з метою запобігання ймовірного відставання тьютора від накресленого плану) [336, с. 49].

Здійснений вище аналіз уможливив формулювання з авторської точки зору *професіограму тьютора як фахівця зі створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічного супроводу для здійснення самоосвітньої діяльності, формування системи цінностей і способу життя (здорового, професійно переконаного, соціально-екологічно-відповідального громадянського); володіє якостями та здібностями: упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю; має знання щодо створення і підтримки результативного й послідовного онлайн навчання, методології та методик проектування індивідуального освітнього середовища; уміння акмеологічно оцінювати особистість кожного учня/студента, позитивно комунікувати, дотримуватися педагогічної етики та етикету; здатність адаптуватися до сучасного освітньо-науково-інноваційного контексту, методів, аудиторії і ролей, розвинені компетентності (педагогічна, психологічна, методологічна, методична, дистанційного, e-, онлайн-навчання, технічну, організаційну, фахову, ведення особистісну); професійну сформованість спільної діяльності з тьютором, оптимально дібраний й укладений науково- і навчально-методичний матеріал; відповідальність учителя/викладача за здійснення функцій тьютора в освітньо-науковому процесі взаємодії з учнями/студентами, використання освітніх технологій відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей тьюторантів, надання допомоги в ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їх циклу; відповідність результативності, неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання й мотивації самостійної освітньої діяльності.*

Таким чином, реформування української системи післядипломної педагогічної освіти може реалізовуватися і через розроблення сучасної моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку завдяки впровадженню та практичному

застосуванню тьюторської моделі навчання, заснованої на принципі індивідуалізації. Для реалізації державної дослідницько-експериментальної роботи «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» в освітні заклади потрібно створити нормативну базу, здійснити системний опис діяльності тьюторського супроводу для різних вікових груп, типів і видів освітніх установ; підготувати й провести сертифікацію кваліфікації тьюторів; організувати проведення педагогічних тьюторських сесій, конференцій, курсів підготовки тьюторів, забезпечити розробку та експертизу програм навчання тьюторського супроводу, а також експертизу умов їх реалізації; виявити основні групи ризиків, які впливають на гальмування розвитку особистостей тьюторантів при застосуванні тьюторської технології.

Нині директорат інклюзивної освіти МОН спільно з Міністерством соціальної політики працює над можливістю введення професії, якої поки що немає в національному класифікаторі, – тьютора – для надання індивідуальної допомоги учням в інклюзивних класах. Функціонуватиме інклюзивно-ресурсний центр, який буде робити глибинну оцінку дитини й робити висновок про те, чи потрібний дитині персональний асистент, чи дитина справиться сама.

Педагогічний тьюторинг в освітньо-науковому процесі вищої школи активно впроваджує кафедра педагогіки і психології вищої школи факультету менеджменту освіти та науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, де за ініціативи Н. Дем'яненко здійснюється підготовка викладача-тьютора в магістратурі 011 «Освітні, педагогічні науки» (Педагогіка вищої школи. Тьюторство). Спеціалізовані (елективні) навчальні курси «Тьюторство і тьюторська технологія», «Наукова школа і персоніфікований досвід у світовому освітньому вимірі», «Організація самостійної роботи студентів і консультативної діяльності викладача-тьютора», «Грантова політика, міжнародні проекти і програми розвитку вищої освіти», багаторівнева практику (асистентська, науково-дослідна, архівна, музейна) сприяють реалізації контекстно-тьюторської технології та забезпечують виконання індивідуальних тьюторських програм, квазіпрофесійне, ситуативне моделювання майбутньої тьюторської діяльності,

відповідні майстер-класи, тренінги тощо [310, с. 14].

Зважаючи на вищесказане, можемо зробити висновок, що лише за умови якісного виконання означених завдань зможемо стверджувати про життєствердність тьюторської моделі навчання в українському освітньому просторі.

Особливості коучингу як нової освітньої технології професійного розвитку особистості. У сучасному суспільстві коучинг застосовують для розвитку творчого потенціалу, лідерських якостей, професійної компетентності особистості. У вітчизняній освіті ця технологія мало відома, а тому її вивчення, використання й розвій є назрілими з огляду на ціль освіти щодо підготовки сучасного покоління громадян.

Зазначимо, що провідні дослідження у цій галузі здійснювали закордонні дослідники Т. Голві [347,348], Р. Гармстон [346], М. Дауні [350], С. Дуглас [367], П. Зеус [369], Дж. О'Коннор [354], Е. Парслоу [356], М. Рей [356], Д. Уітмор [365,366] тощо, які згодом реалізувалися в бізнесі і в галузі неформальної освіти.

М. Каку, К. Робінсон та інші експерти світового рівня, аналізуючи теперішнє й майбутнє освітніх процесів, акцентували на необхідності переходу від передачі знань й навичок до розвитку творчих талантів та інноваційного мислення на всіх ланках – у дошкільних і позашкільних закладах, школі, ЗВО та у контексті подальшої безперервної освіти. На практиці це означає перехід від усталених традицій педагогіки до новітньої парадигми коучингу як максимального розкриття потенціалу людини на усіх вікових етапах її розвитку.

Питання коучингу в освіті досліджували і вітчизняні науковці, зокрема Т. Борова [342,343], О. Варецька [344], О. Гаврилюк [345], І. Голяд [349], Ю. Колесниченко [353], І. Петровська [357], Г. Поберезська [358], С. Романова [359], В. Сидоренко [360], М. Сорокін [361], І. Чернова [363], Т. Чернова [349] тощо.

На основі вивчення теоретичних основ коучингу як сучасної технології професійного розвитку (саморозвитку) працівника досліджено, що коучингова технологія є більш м'якою у «суб'єкт – об'єктних» зв'язках між керівником і працівником й ефективніше спрямовує діяльність людини у професійному розвитку.

Філософські, світоглядні та методологічні джерела коучингу. Коуч (Coach) – фахівець, який проводить коучинг.

Клієнт – людина або установа, що формує замовлення на надання послуг із тренування рис, якостей, навичок чи компетенцій.

Коучинг – це персональне тренування ПП чи НПП задля досягнення ним професійної цілі, задач, зростання результативності планування за ІОТ на всіх стадіях міжкурсового періоду, використання внутрішнього ресурсу, розвитку потрібних фахових здібностей, здатностей, навичок і компетенцій, опанування прогресивних стратегій, парадигм, технологій.

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це система використання сукупного суспільного, особистісного, креативного ресурсу учасників процесу постійного розвитку педагогічної компетентності з метою одержання максимально якісного результату.

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це повсякчасна кооперація для надання допомоги клієнтам у досягненні ними конкретних результатів в особистому та професійному житті з метою поглиблення знань, підвищення ККД і покращення якості життя

Формат коучингу – це спосіб спільної діяльності клієнта й тренера у процесі здійснення коучинг-сесії.

Коучингова взаємодія – це належно структурована розмова, у процесі якої використовується активне слухання, бездоганна постановка запитань, компетенції, пов'язані з практичним досвідом та рівнем емоційного інтелекту для зростання обізнаності клієнта та спонукання до відповідальності.

Коучинговий процес включає з'ясування цілей, досліджування дійсності, аналіз можливих варіантів його результатів, погоджування алгоритму дій та їх виконання, а також перегляду й аналізу дієвості.

Коучинг-сесія – це систематична і структурована форма взаємної діяльності коуча з ПП, НПП, студентами, педагогічним колективом, організацією для просування

спільно з клієнтом до досягнення поставленої мети і завдань. Зазвичай коучинг-сесія триває від 30 до 90 хвилин. Коуч, використовуючи технологію «стріли коучингу» (сукупності запитань), спільно з клієнтом виявляє властиву йому «карту світу»; запитаннями сприяє ПП, НПП з'ясувати ймовірні соціокультурні й освітні ризики, підшуковує та надає потрібні джерела інформації.

Мета коучингу – виявлення можливостей і прихованих резервів особистості для найбільшого підняття власної продуктивності й результативності в роботі.

Стрижнева концепція коучингу: під час формування особистості категорично забороняється насилля незважаючи на благі його цілі. Благо людини, збереження її гідності – пріоритети коучингу.

Метою коучингу в освіті є:

- розкриття внутрішнього потенціалу особистості здобувача освіти для максимізації власної продуктивності й ефективності.;
- розвиток особистості через делегування відповідальності;
- досягнення високого рівня відповідальності і усвідомлення у всіх учасників коучингу [359, с. 84];
- максимальне підвищення результативності особистості (учень, студент, викладач, тренер) в її персональній та професійній діяльності [352].

Концепція й парадигма освітнього коучингу. Завдяки високій ефективності коучинг як спеціальна послуга та освітня технологія все частіше зі сфер спорту, психології, бізнесу переходить і в освіту. На думку дослідників, коучинг передусім асоціюється з неформальною освітою (курси підвищення кваліфікації, професійна перепідготовка, навчання на підприємствах) [356;362;363]. «Однак останнім часом усе більше публікацій присвячено впровадженню коуч-технік у системі середньої освіти, післядипломній педагогічній освіті: керівники-педагоги діляться власним досвідом щодо проведення коуч-сесій, методичними розробками уроків-презентацій із використанням елементів коучингу» [358, с. 102].

Освітній коучинг застосовують для формування вмінь, здатностей, компетенцій щодо фахового розвитку викладачів ЗВО.

Стосовно коучингу в освіті маємо кілька визначень:

- Освітній коучинг – система психолого-педагогічних процесів для розвитку й підтримки наявних знань, умінь і компетенцій, що відбуваються у формі діалогу між учасниками освітньої діяльності та охоплюють продуктивний і результативно планомірний зміст [341].

- Освітній коучинг – креативна взаємна діяльність незалежних учасників освітнього процесу, яка здійснюється з метою віднаходження та втілення в життя можливостей здобувачів освіти задля забезпечення ним власного високого освітнього, професійного, соціального та особистісного розвитку [358].

- Освітній коучинг – це:

- зростаючий процес, у ході якого вчитель/викладач дізнається про власні можливості, що складають його прихований потенціал;

- процес, що допомагає вчителю/викладачеві поглянути на розвиток його особистості, на конкретний етап її розвитку;

- процес, що дозволяє особистості при використанні потрібних методів і прийомів досягти найвищих освітніх результатів;

- процес, під час якого особистість повинна найефективнішим способом управляти собою самостійно під час освітнього процесу та самоосвітньої діяльності;

- процес, у якому людина, отримує велику радість від своїх освітніх успіхів і досягнень.

Принципи, якими керується коуч у процесі міжособистісної взаємодії:

- усвідомлення й відповідальності (розуміння всього, що відбувається всередині людини й зовні, його переживання, виражено переконана діяльність, що є результатом узгодженості внутрішнього і зовнішнього, особистого і колективного. Усвідомлення передбачає відповідальність коуча за клієнта, результати спільної діяльності із розкриття його можливостей для вирішення поставлених завдань з метою

найповнішої самореалізації внутрішніх ресурсів. Допомогти студентові виявити, зрозуміти та сформулювати важливі життєві цілі, віднаходити шляхи їх реалізації, сприяти його саморозвиткові; виховувати відповідальність за результат і вибір способів його досягнення);

– єдності і взаємодії (передбачає правильне співвідношення методів індивідуального коучингового впливу та суспільної поведінки, усвідомлення взаємозалежності позитивних результатів в одній сфері і досягнень в інших. Розуміння особистісних проблем у взаєминах допомагає унормувати інші види діяльності (алгоритм дій для досягнення цілі з метою високої результативності освітньої і фахової діяльності);

– гнучкості (формування гнучкості, пластичності мислення, розуміння шаблонів власної поведінки. Спільно з коучем студенти створюють алгоритм поступового продукування й реалізації власної нової стратегії особистісного й професійного зростання. Це сприяє впевненості в їхніх можливостях і здібностях до подальшої успішної професійної діяльності);

– партнерства (передбачає рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей, паритетна комунікативна співпраця із застосуванням суб'єкт-суб'єктних стосунків);

– ієрархічності розвитку і зворотного зв'язку (за висловленням Альберта Ейнштейна, найзначущіші проблеми не можуть бути розв'язані на тому ж рівні мислення, на якому ми перебували, коли їх продукували. Повсякденно ми здійснюємо вибір, на підставі якого уживаємо певних заходів, реагуємо на інформацію, дії інших) [359, с. 84].

Науковець В. Сидоренко вважає, що для введення педагогічного коучингу в систему післядипломної педагогічної освіти варто застосовувати такі *принципи* побудови відкритої освіти дорослих, вихідні ідеї андрагогічного навчання [360, с. 9–13]: неперервності; системності; гуманізації; варіативності; модульності; гнучкості і мобільності; випереджувального професійного розвитку; мережевої діяльності;

раціонального поєднання самостійності і творчої активності; індивідуалізації та диференціації; організаційної динамічності; гнучкості і партнерства; технологічності; науково-методичного супроводу; відсутності експертної позиції; поетапного розвитку; ієрархічності розвитку; моніторингу якості; усвідомленої перспективи.

Феномен «*коучинг у вищій школі*» є принципово новим напрямом педагогічної науки й практики, оскільки передбачає формулювання і найбільш швидке досягнення освітніх цілей шляхом активізації внутрішніх можливостей і резервів, оволодіння провідними стратегіями одержання підсумку, формування, розвиток і модернізація потрібних здібностей, здатностей, навичок і компетенцій.

Важливими є *функції коучингу*, які різняться залежно від виду професійної діяльності, кваліфікації, цілей його учасників [344, 361]:

- розвиваюча (забезпечує розвиток соціальної компетентності кожного вчителя початкової школи, сприяє їхньому професійному зростанню, соціальній успішності, опануванню новими соціальними ролями);
- мотивуюча (сприяє досягненню соціальних цілей кожним вчителем, активізації процесу пізнання і самопізнання, накопичення соціального досвіду, пізнання себе у соціально-професійній діяльності);
- методична (використовують у різних формах роботи, на будь-якому етапі діяльності: планування, адаптація, мотивація, навчання й розвиток, атестація та оцінювання);
- моніторингова (забезпечує педагога необхідною інформацією для прийняття соціально орієнтованих рішень);
- партнерська (здійснюється із врахуванням соціокультурних змін, трансформації ринку праці й забезпечує гармонізацію інтересів партнерів);
- підтримуюча (забезпечує супровід учителя в розвитку його соціальної компетентності та всіх її складових, зокрема й професійної);
- креативна (сприяє розвитку творчого, соціально орієнтованого мислення, генерування нових креативних ідей, прийняття креативних рішень);

– соціалізуюча (допомагає зрозуміти й гнучко сприймати соціальні зміни, опанувати нові соціальні ролі).

Ю. Колесниченко зазначає, що в забезпеченні якості впровадження Концепції Нової української школи вчитель повинен володіти множинними ролями тренера: наставник, фасилітатор, лідер, консультант, менеджер.

Усі ці ролі об'єднує метод педагогічного коучингу [353].

Формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками моделі викладача-коуча в умовах адаптації вітчизняної системи освіти: форми, методи, технології, основні складові

Дослідниця Т. Борова, детально проаналізувавши особливості коучингу, стверджує, що освітній коучинг спрямований на майбутнє, зосереджений на розв'язанні проблем, самій професійній діяльності та досвіді як засадах фахового розвитку та ґрунтується на освіті через дію [343]. З огляду на вищезначене важливим підходом у навчанні є діяльнісний, тому освітній коучинг – це технологія, зорієнтована на досягнення цілі через дію та особистий досвід.

Серед ***інструментів***, які застосовує коуч, є:

- основні (базові моделі: модель спілкування, модель мислення для коучингової сесії та система роботи);
- допоміжні (різноманітні типології для зібрання і структурування інформації про учасників коучингу з метою вибору правильного підходу).

Коучинг активно використовує технології інтерактивного навчання й навчання через зворотній зв'язок. Досі у Україні не діяли методи кореляції рівня й результатів навчання людини в школі або університеті та успіхом у професійному й особистому житті. Саме коучинг набуває особливого значення для перетворення теоретичних знань у конкретні компетенції для подальшого життя.

Технологія проведення коучингу опирається на три важливі складові – переконання, цінності й цілі.

Коучинг спрямований на реалізацію мети людини, вибір засобів і для її досягнення послуговується рядом методів:

- метод конкретних ситуацій (передбачає оновлення власних знань, формування, розвиток, модернізацію компетентностей за допомогою аналізу та обговорення можливих розв'язків конкретних проблемних ситуацій);

- метод емоційного стимулювання (втілюється у продукування позитивних почуттів і переживань до певного означеного виду діяльності, стійкий інтерес та мотивування до освітнього процесу);

- метод створення ситуації пізнавальної дискусії (продуктивний метод поживлення навчання, виявлення спектру думок членів групи, напрями досягнення цілі та спільного розв'язання проблеми, що викликає зацікавленість темою та бажання її вирішити);

- «мозаїка» (метод самостійного розподілу обов'язків у студентській групі для формування в них здатності незалежно, без сприяння викладача-коуча приймати обґрунтовані рішення та нести відповідальність);

- метод проектів (особистісно орієнтована взаємодія членів групи, поєднана зі значним обсягом самостійної роботи та самоконтролю, що сприяє розвитку творчих і дослідницьких здібностей студентів у процесі виконання елементів наукового дослідження в спільно досягнутому продукті; створює умови для розвитку мотивації в освітній діяльності; стимулює прагнення зрозуміти установки і погляди один одного.

Ефективною технологією науково-методичного супроводу післядипломної освіти є *педагогічний коучинг* як сукупність андрагогічних, акме-синергетичних принципів, прийомів, методів, засобів, які забезпечують подальший розвиток можливостей і ресурсів окремої особистості й групи фахівців (команди, установи) з метою забезпечення повної та результативної реалізації потенціалу.

На думку Т. Голві, педагогічний коучинг – це технологія безперервного вдосконалення професіоналізму ПП і НПП за умови ефективної партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яка орієнтована на досягнення мети, сприяння

самостійності та результативності в прийнятті рішень особистісного та фахового спрямування [348, с. 107].

Даний вид коучингу досліджено науковцями В. Сидоренко, О. Варецькою тощо. Аналіз їхніх робіт уможливив надання таких тлумачень поняття «педагогічний коучинг»:

- індивідуальне консультування (професійне психолого-педагогічне, технологічне, методологічне, навчально-методичне) з метою здобуття вищих фахових та особистісних досягнень (акме-рівня);
- адаптивний стиль управління персоналом для забезпечення неперервного розвитку професійно-педагогічної компетентності, професіоналізму, майстерності ПП і НПП за ІОТ протягом усього життя, вміння вчитися та самовдосконалюватися;
- форма персонального і групового консультування для проєкт-менеджерів і управлінців середнього і/або вищого рівнів [344;360, с. 6].

Етапи коучингу

Коучинг проходить в кілька етапів:

1. Визначення цілей коучингу, установлення правил взаємодії між коучем і клієнтом.
2. Аналіз поточної ситуації (оцінювання стану).
3. Планування діяльності: уточнення цілей, постановка завдань, визначення шляхів досягнення.
4. Складання плану дій та їх утілення (сама діяльність).
5. Моніторинг, контроль і підтримка в процесі реалізації плану

Щоб проаналізувати зміст коучингу для індивідуальної роботи з учителями щодо розвитку їхньої соціальної компетентності процитуємо слідом за науковцем О. Варецькою роботу М. Паркіна «Казки для коучингу» [344, с. 357]), у якій передбачені такі сфери їхньої діяльності, як:

- бачення й формулювання цілей, визначення потреб, бажань, створення чіткого образу майбутнього, напрям діяльності («Чого бажаєте досягти?»);

- аналіз поточної ситуації («Що відбувається, які виникли проблеми?»);
- вирішення проблем, визнання їхньої наявності, реальна оцінка їхньої складності, визначення пріоритетів, напрацювання реалістичних варіантів дій, плану діяльності, виявлення обмежень, розгляд доречності чи недоречності певних дій і визначення того, чому треба навчатися, вирішити певну проблему («Що потрібно зробити? Як ви збираєтеся досягти цього?»);
- рейфремінг і творчість, висування нових ідей, латеральне (розрив імовірної послідовності мислення й отримання рішення з іншого боку) чи творче мислення, сприйняття проблем в іншому, позитивному аспекті і знаходження шляхів реалізації нових ідей («Подивимося на це по-іншому»);
- відповідальність та повноваження, визначення, що можна контролювати, а що ні; розвиток упевненості в собі, прийняття відповідальності за власні дії та виявлення ефективних чи обмежувальних переконань («Ви це можете!»);
- успіх та самооцінка, реалізація планів та контроль, вміння помічати й винагороджувати успіх, адекватна самооцінка й упевненість у собі, особливо в складних ситуаціях («Я стверджую, що ви це можете!»).

Педагогічний коучинг спирається на загальновідомі методи освіти дорослих (спостереження, опитування, бесіда, тестування, проектування, моделювання тощо), метатехнології (інтерактивні, практико-зорієнтовані, компетентнісно-зорієнтовані, тренінгові, акмеологічні, ігротехнології, технології індивідуалізованого та диференційованого навчання, модульні та комунікативні, дистанційного навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, віртуального, мережевого, мультимедійного, мобільного навчання тощо), а також має власні уніфіковані процедури, моделі й технології самоактуалізації (SMATR, GROW, самокоучинг).

Так, технологія коучингу SMART/SMARTER (від англ. smart – розумний) – це аббревіатура, утворена першими літерами англійських слів: реальний (specific); вимірний (measurable); досяжний (attainable); значущий (relevant); який співвідноситься з конкретним терміном (time-bounded). Її ціль – формування високоосвічених ПП і

НПП, здатних чітко визначати мету, вибудувувати алгоритм її втілення в професійну діяльність, установлювати спілкувальні зв'язки та діяти спільно, реалізовувати ІОТ безперервного навчання впродовж життя. Точно поставлена мета підтверджується її конкретністю, досяжністю, значущістю і ототожненням із конкретним строком.

Технологія коучингу «GROW» (від англ. grow – зростання) передбачає означену послідовність (технології) постановки продуктивних запитань. Для запам'ятовування технології GROW застосовується мнемонічне правило:

Goal – постановка мети (У якому напрямі ми хочемо працювати? Яка наша довгострокова й короткострокова мета? Назвіть найкорисніший результат);

Reality – аналіз дійсності (У якій ситуації ми зараз знаходимося? Які причини змушують відчувати себе так? Хто причетний до цих подій? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного?);

Options – розроблення різновидів дій (Що може допомогти нам у вирішенні проблеми? Якими методами ми будемо діяти? Які з рішень цікаві вам?);

Will – наявність волі для досягнення мети, виконання запланованої дії (Що ми вибираємо для досягнення мети? Чи працюють вибрані варіанти? Хто може її здійснити? Як і коли ви зможете отримати цю підтримку).

Технологія самокоучингу сприяє розкриттю власних можливостей і ресурсів та долає внутрішні бар'єри за умови використання дієвих запитань і продуктивної стратегії професійно-педагогічних дій; визначає мету, завдання (напрямок подальшого професійно-особистісного розвитку, ІОТ) і формування мотивації розвиватися у визначеному напрямі. Самокоучинг актуалізує усвідомлення, самостійність, відповідальність [360, с. 18–19].

Міжнародною Федерацією Коучингу (ICF) (<https://icf-ukraine.org/kompetenciyi-koucha-69>) розроблено 11 ключових компетенцій коуча для сприяння кращому розумінню мотивацій, потреб клієнтів, визначенню умінь, навичок, здібностей, здатностей та підходів у новітньому коучингу. Ключові компетенції коучів

репрезентовано чотирма блоками за домінантою схожості підходів до кожної компетенції у блоці.

Переваги методу коучингу

- Коучинг сприяє чіткій постановці цілей і їх успішній реалізації.
- Коучинг застосовується на персональному та груповому (колективному) рівнях.

Недоліки методу

- Психологічний опір особистості, оскільки реалізація ідей коучингу передбачає руйнування багатьох стереотипів в свідомості і формування нових звичок.
- Сильна залежність результатів методу від особистості і підготовки тренера – коуча, що призводить до нестабільності результатів навчання за однією і тією ж програмою.
- Брак часу, який необхідно знайти викладачеві-коучу для спілкування з кожним студентом.

Педагогічний коучинг нині активно розробляється науковцями Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова І. Голяд, О. Тіщук, Т. Черновою (Інженерно-педагогічний факультет), ними розроблено авторський курс для майбутніх педагогів професійного навчання, отримано авторське право. Із 2016 року у Міжнародній школі коучингу та менторингу Master Coach Ukraine (Київ, Україна) для охочих засвоїти спеціалізацію педагог-коуч уведено курс «Педагогічний коучинг» із проходженням сертифікації [349, с. 259].

Репрезентоване дослідження дає можливість сформулювання з авторської точки зору *професіограму коуча як фахівця із креативної взаємної діяльності незалежних учасників освітньо-наукового процесу, яка здійснюється у формі діалогу, для віднаходження й реалізації можливостей здобувачів освіти та забезпечення власного освітнього, професійного, соціального й особистісного розвитку; володіє якостями та здібностями: шанобливим ставленням до особистого та професійного досвіду, поліідентичності кожного, емпатією, толерантністю, безпекою життєдіяльності та інших видів, підтримкою, безоціночною позицією, стійкістю до стресів,*

системним і позитивним мисленням, прагненням до саморозвитку; має знання щодо етичних норм і стандартів коучингу; уміння ставити запитання, що розкривають інформацію, та ефективно спілкуватися; створювати сприятливе психолого-педагогічно-комфортне середовище; розробляти та втілювати результативний план коучингу; здатність усвідомлювати та створювати природні й довірчі взаємини, проявляючи відверту, гнучку й упевнену манеру поведінки; адекватно вести себе в обставинах, що виникають у процесі коучингу, та розвинені компетентності (професійно-коучингову, морально-етичну, комунікативну, проектну, управлінсько-відповідальнісну, інформативно-комунікаційну, мотиваційно-розвиваючу); професійну сформованість розуміння коучингу, його відмінності від консультування, психотерапії та інших методів фахової підтримки клієнтів та ефективного його застосування; готовність до створення спільно зі здобувачем освіти перспективи для неперервного навчання протягом сесій коучингу, життєвих і робочих ситуацій із метою продукування подальших дій для ефективних результатів коучингу, освітнє, наукове, технокорелятивне підприємництво; відповідальність викладача за використання ефективної спонукально-стимулюючої комунікації; визначення автентичної культурідентифікації потенціалу особистісних переваг здобувачів освіти і основних сфер для навчання й зростання, вирішення важливих питань та розвиток (отримання зворотнього зв'язку, установлення переваг і швидкості навчання, рефлексія та навчання на досвіді); відповідність запитам щодо розкриття професійного потенціалу особи для максимального підвищення ефективності.

І насамкінець процитуємо думку Майлза Дауні, директора з навчальної роботи Лондонської школи коучингу, про здатність даної технології привнести в роботу все найкраще, що властиво людині. На думку дослідника й практика, значущість цього важко переоцінити, оскільки все, що ми робимо на робочому місці і поза ним, здатне знищити в людині саму людину. У гонитві за ефектом, а не ефективністю, реструктуризацією, реінжинірингом тощо ми виснажуємо власний дух, енергію і творчі здібності, збіднюємося самі та нівелюємо установу, у якій працюємо [350].

4.2. Методичні аспекти фасилітації та едвайзингу для забезпечення освітнього процесу та професійної реалізації професіограм викладачів

Фасилітація – процес організації навчального простору з індивідуального розвитку особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі фасилітація часто розглядається як техніка (чи технологія, методологія) найчастіше поряд з тьюторством, коучингом, модерацією, медіацією, тренерством, консультуванням. Нині ці техніки активно розвиваються в нашій країні, а фахівці в цих галузях стають усе більш затребувані.

К. Роджерс стверджував, що для досягнення успіху в навчальній діяльності викладач повинен створити психологічні умови, які дають змогу учням розвиватися вільно, тобто він має бути не «вчителем», а «фасилітатором», наставником розвитку [429, с. 32]. Як наставник він звертається до особистого досвіду вихованців, спонукає їх до самостійного пошуку шляхів розв'язання наявних завдань, стимулює до формулювання нових запитань та виокремлення подальших напрямів навчання, сприяє посиленню відчуття узгодженості та розширенню розумових перспектив [386, с. 9].

Психолого-педагогічні засади феноменології фасилітації широко представлені в працях вітчизняних науковців, які вивчали такі окремі аспекти, як-от: поняття фасилітативності та її видів, розвиток фасилітативності особистості (М. Казанжи [390,391], О. Галіцан [383,384,385], Т. Осипова [403], К. Шевченко [426]); здатність психолога здійснювати фасилітаційний вплив на людину (Г. Балл [376,377], О. Кондрашихіна [392]); специфіка екофасилітаційної діяльності особистості (П. Лушин [396]); фасилітативної компетентності фахівців (О. Левченко [394], Т. Сорочан [413,414]); фасилітативний підхід у формуванні дослідницької компетентності та проведенні наукових досліджень (І. Олійник [401], О. Фісун [421,422]).

Фасилітативність вивчалась у межах педагогіки, зокрема: педагогічна фасилітація учителя як вітагення педагогічна технологія (З. Курлянд,

Ю. Поповський, О. Фокша [393]); фасилітація у закладах вищої (О. Болдирев [378], Н. Волкова [381], Т. Гура [387]), середньої освіти О. Галіцян [385], С. Омельченко Т. Шулик [402]); значення фасилітації для гуманізації навчально-виховного процесу (Г. Балл [377], Н. Носова [400], Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ [416]); фасилітативні функції педагогічних технологій (О. Болдирев [378,379], С. Дячук [389]); фасилітація в освіті дорослих, у тому числі у післядипломній освіті (О. Гаврилюк [382], О. Самсонова [411], Т. Сорочан [413]), в аспекті полісуб'єктного підходу (Т. Осипова [403]) та в поєднанні із соціальною педагогікою (С. Борисюк [380]) тощо.

Мета фасилітатора – допомогти кожному думати якнайкращим чином; забезпечити повноцінну участь та взаєморозуміння, заохочувати ухвалення взаємоприйнятних рішень, плекати відчуття спільної відповідальності; зробити так, щоб група залишалася зрівноваженою на обох важливих рейках фасилітації, уникнути ризику сходження з рейок.

Філософські, світоглядні та методологічні джерела фасилітації.
Фасилітатор – фахівець з обговорень, який не зацікавлений у підсумках обговорення, у конкретних рішеннях, не репрезентує зацікавлення ніякої з груп-учасників чи осіб і не бере видимої участі в обговоренні, але відповідає за належне виконання завдань, забезпечує успішну групову комунікацію. Він є радше супровідником навчальної групи в їхньому особистому розвитку.

Фасилітатори – це лідери, які здатні організувати та проводити зустрічі, надавати допомогу в дотриманні порядку денного, володіють умінням зосереджувати увагу слухачів, активно спілкуватися, продуктивно викладати проблеми, підсумовувати та знаходити переконливі докази. Його найважливіша місія – допомогти групі у здійсненні завдання, розв'язанні проблеми або укладанні угоди до обопільного згоди учасників.

Ефект аудиторії (ефект Зайонца, ефект фасилітації) – вплив побічної наявності інших на поведінку людини. Даний метод варто враховувати під час проведення психологічних досліджень: ефект аудиторії аналізується як один із факторів, який

руйнує внутрішню валідність.

Процесинг – це діяльність фасилітатора зі зміни замовника послуги; алгоритм дій зі сприяння у вирішенні проблеми клієнта.

Перетворювальний процесинг – це сукупність принципів, підходів, методів і технік, які сприяють зміні розуму замовника послуги, упоратися з несприятливими сторонами свого життя і отримати від нього якомога більше того, чого вони хочуть.

Фасилітація вважається фаховою за умови чіткого розуміння теоретичних принципів і моделей даного процесу, а не за рахунок підміни поєднанням певних технік і методів [427]. Р. Шварц у своїй книжці «The skilled facilitations fieldbook» [433] репрезентує розроблені критерії, цінності і правила для керівництва роботою у групах. Він визначає групову фасилітацію як процес, у якому фасилітатор – погоджена і загальноприйнята учасниками групи особа – займає нейтральну позицію, не має впливу на прийняття рішень, є посередником із метою допомогти налагодити роботу з вирішення проблеми, планування подальших дій, сприяння ефективній взаємодії.

Ключові цінності фасилітації

Релевантна інформація – прийнятне надання повної інформації з теми обговорення з метою належного розуміння та доказовості.

Вільний та поінформований вибір – члени групи ухвалюють рішення з урахуванням наявної достовірної інформації без внутрішнього або зовнішнього впливу.

Внутрішні зобов'язання – кожен учасник несе відповідальність за ухвалені рішення та спроможний сприяти його реалізації в межах конкретної ролі.

Співчуття – пристосування свого погляду на вирішення проблеми до бачення щодо цього інших та спроможність придержувати критику та давати оцінку.

Об'єктом нашого детального розгляду стане педагогічна фасилітація. *Вітчизняні дослідники дають такі дефініції терміна «педагогічна фасилітація»:*

– *супровід групового процесу, що направлений на ефективну комунікацію, прояснення та досягнення поставлених цілей. У фасилітації освітнього процесу ключовими є організація навчального простору, залучення та сприяння розкриттю*

потенціалу учасників/ць та групи в цілому, а також підтримка учасників/ць у реалізації їхніх освітніх цілей [373, с. 44];

– *специфічний вид педагогічної діяльності*, метою якого є допомагати здобувачеві знань в усвідомленні себе як самоцінності, схвалювати стремління до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, підтримувати в особистісному зростанні, розкритті здібностей, здатностей, особистісного потенціалу, виховувати ціннісне ставлення до людей, довкілля, національної культури із використанням допомагаючої, гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації, беззаперечного приймання, усвідомлення та довір'я [389];

– *багатофункціональна діяльність* викладача ЗВО як консультанта-фасилітатора, «помічника» студентів, фахівця щодо підтримки й супроводу процесу вироблення у здобувачів освіти нового досвіду, що ґрунтується на основах людяності, терпимості, полісуб'єктності, довіри та сприяє гуманізації освітнього процесу [380, с. 180];

– *специфічна педагогічна діяльність*, інтенція взаєморозуміння іншої людини, яка уможлиблюється увагою до внутрішнього світу особистості, ускладнює і уяскравлює її. Педагогічна фасилітація допомагає вчителю будувати взаємини з учнями та перетворювати власну педагогічну дійсність відповідно до індивідуальної професійної позиції на гуманістичній науковій парадигмі [383, с. 132];

– *міжособистісна комунікація* між вчителем-фасилітатором та учнем з обов'язковим рефлексивним аналізом педагогом своїх дій, доцільності обраних прийомів порозуміння. Вчасний самоаналіз, саморегуляція, самооцінка здійснюються завдяки виявленню та розумінню вчителями особистих проблем та прогалин у комунікації з іншими, знаходженні способів їхнього подолання. Педагог має вміти передбачати хід і результати комунікації з учнями, керувати нею під час навчально-виховного процесу, робити необхідні корективи в поведінку зі школярами [421, с. 69].

Для педагогічної фасилітації важливими є такі *принципи*:

- *загальнометодологічні:*
 - соціально-економічної детермінованості;
 - системності;
 - наступності і послідовності;
 - комплексності;
 - науковості, прогностичності;
- *андрагогічні:*
 - персонального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб;
 - рівнево-кваліфікаційний;
 - життєво і перспективно-посадовий;
 - вікового підходу;
 - створення умов та свободи вибору;
 - проблемно-ситуативної організації навчання;
 - стимулювання самоосвіти й самостійності навчання;
 - спільної діяльності в навчальному процесі;
 - розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості;
 - актуалізації результатів навчання.

Дослідники (І. Авдєєва, О. Кондрашихіна, К. Шевченко) [374,392,426]

виокремлюють такі *характеристики педагогічної фасилітації*:

– *співпраця*: взаємодія викладача зі студентами та здобувачів освіти між собою опирається на розуміння і підтримку. Організація діяльності та взаємодії націлена на продуктивне вирішення проблемних завдань;

– *власна позиція*: кожен учасник педагогічної фасилітації має право на особисту думку, позицію та виявляє інтерес до міркувань інших і не нав'язує їм власної думки;

– *індивідуальність та рівність*: кожен суб'єкт усвідомлюється винятковою особистістю, рівною серед інших у здатності проявляти власну індивідуальність;

– *саморозкриття*: фасилітатор педагогічно та психологічно грамотно й відверто розкриває свої почуття й емоційні переживання, усуваючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії;

– *залученість кожного до спільної діяльності* (партисипативність): співучасть здобувачів освіти в започаткуванні спільної діяльності з педагогом, колективне прийняття рішень про форми, способи, методи, засоби і норми реалізації взаємодії, групова відповідальність за ухвалені рішення;

– *організація простору*: фасилітативна організація діяльності сприяє встановленню зорового контакту, виконанню спільних дій, обміну вербальними і невербальними засобами спілкування, почуттєвими станами із налагодженням зворотного зв'язку і взаєморозуміння.

Функціями фасилітативності особистості [390;391] є:

– *комунікативна* (створення та підтримування доброзичливої атмосфери контактування, ефективне спілкування між людьми, розвинені психологічні уміння сприймати, розуміти іншого, навички вербального та невербального спілкування; ціннісно-сміслового, що проявляється в перетворенні змістової сфери особистості, комплексу ціннісних орієнтацій з переважанням загальнолюдських цінностей, пошани до манери буття людини);

– *адаптивна* (соціалізація людини, включення її до соціальних відносин, пристосуванні до соціальних вимог);

– *самореалізаційна* (актуалізація прихованих ресурсів, розкриття можливостей, здатності виявити себе, власні можливості, знання, вміння, навички, компетентності; реалізація особистості, подальше вдосконалення і розвиток її діяльності, що піддається мотиваційному регулюванню);

– *творча* (стимулювання творчих здібностей людини, активність, спрямована на пошук найкращого способу самореалізації особистості для оновлення, реорганізації наявного досвіду, створення нею нових об'єктів);

– *егозахисна* (збереження внутрішнього світу людини, її ціннісносмілової

сфери);

- *проектувальна* (планування людиною нових завдань, постановка віддалених перспектив для реалізації);
- *рефлексивна* (усвідомлення, критичний аналіз, переробка інформації, її адекватна інтерпретація);
- *емоційна* (підтримання позитивного емоційного налаштування людей);
- *регуляційна* (внесення коректив у поведінку, стиль життя, плани, дії; стимулювання або стримування).

Працюючи з групою, фасилітатор постійно підтримує два *процеси*:

- 1) вирішення завдання;
- 2) забезпечення процедури й позитивної атмосфери в групі.

Засади *рольової позиції педагога-фасилітатора* визначені комплексом особистісних настанов, котрі актуалізуються під час міжособистісної взаємодії зі здобувачами освіти. Вагомими є визначені К. Роджерсом [409] особистісні *настанови* викладача-фасилітатора:

- конгруентність (справжність, щирість, істинність, відкритість), що передбачає відкритість педагога особистим помислам, почуванням, переживанням, здібність відверто їх виявляти в ході міжособистісної комунікації з учнями, студентами;
- безумовне прийняття особистості здобувача освіти, стимулювання, беззаперечне схвальне ставлення, довіра виражають внутрішню впевненість викладача в можливостях і здібностях кожного;
- емпатійне розуміння (розуміння педагогом поведінки учня, студента, його різноманітних почуттів, психічних станів, реакцій, дій і вчинків із погляду самого здобувача освіти [412, с. 54].

Реалізація концепції педагогічної фасилітації передбачає створення належних *умов* [389]:

- *значимість навчання для студентів* (тільки значуща навченість є найбільш плідотною, оскільки актуалізується не засвоєнням знань, а зміною чуттєво-

пізнавального досвіду здобувача освіти);

– *конгруентність викладача* (усвідомлення свого ставлення до інших людей взагалі і зокрема до студентів, із якими він працює, зокрема, рефлексує, взаємодіє, розуміє і приймає свої справжні почуття і ситуації. Це уможлиблює відвертість у стосунках зі здобувачами освіти);

– *психологічна безпека* (визнання безумовної цінності особистості та створення обстановки з відсутньою зовнішньою оцінкою. Викладач створює умови для розвитку здобувача освіти, його творчості, адже упевнений у самотності й унікальності кожної людини);

– *психологічна свобода* (сприяє формуванню творчості студентів, їхнього самовираження).

До **критеріїв сформованості** педагогічної фасилітації віднесемо:

– *емоційно-мотиваційний* критерій із показниками: емпатійність; фасиліативність; емоційний інтелект; націленість на професійно-педагогічну діяльність;

– *когнітивно-інтерактивний* критерій із показниками: знання специфіки педагогічної комунікації; необхідність спілкування, здатність до самоуправління у процесі контактування; перцептивно-інтерактивна компетентність; невербальна компетентність; позиція у спілкуванні; тактики спілкування;

– *регулятивно-вольовий* критерій із показниками: рефлексивні психолого-педагогічні вміння; самооцінка; фахова самосвідомість [393, с.169 – 170].

Міжнародна асоціація фасилітаторів (IAF) – глобальна фахова організація з підтримки мистецтва та практики фасилітації – активно функціонує та використовує у своїй діяльності методи обміну досвідом, рекомендації з фахового зростання, практичні дослідження та колегіальні мережі (фахові спільноти по всьому світі).

Члени Міжнародної Асоціації Фасилітаторів (IAF) за сприяння фасилітаторів з різних країн підготували *модель компетентностей*, необхідних кожному фасилітатору для успішної праці в найрізноманітніших умовах. Вищеозначена модель репрезентована *шістьма категоріями* [427]:

1. Установлення стосунків зі здобувачами освіти.
2. Планування групових процесів.
3. Формування середовища для групових дій.
4. Керівництво групою для отримання запланованих результатів.
5. Набуття та модернізація фахових знань.
6. Позитивність у професійних стосунках.

Формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками моделі викладача-фасилітатора: форми, методи, технології, основні складові процесу фасилітації

Зазначимо важливість фасилітації як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка носить винятково гуманістичний характер взаємин і діалогічну форму реалізації.

Діалогічній формі спілкування в діаді «викладач – студент» властиві особистісна рівність, «суб'єкт-суб'єктні» відносини, співпраця, узгодженість дій, думок, переживань, вільна дискусія, передача знань та професійного досвіду, особистісного досвіду, індивідуального підходу до кожної особистості. Саме діалогічний підхід, зазначає Г. Балл, надає вихованцю право мати власний погляд, власну позицію, до якої викладач-наставник ставиться толерантно. За таких умов організації навчальної діяльності вихованець може вільніше розвиватися й як особистість [376, с. 17].

Форми проведення занять на основі методів фасилітації

Під час проведення семінарських, практичних занять на основі методів фасилітації взаємодія студентів може здійснюватися по-різному [381, с. 232], а саме:

- у групах (мікрогрупах), командах, бригадах, учасники яких мають колективне завдання, під час безперешкодного руху по аудиторії;
- у вигляді зустрічей один з одним одного чи декількох аспірантів, які комунікують з учасниками групи у ході виконання мікрогрупового завдання;
- у процесі словесного взаємообміну мікрогруп чи груп у процесі виконання загального завдання всією групою.

Науковці-дослідники та фасилітатори-практики виділяють низку ***підходів і***

методів, які використовуються в процесі фасилітації
[395;398;399;401;407;410;415;422;424;427;428]:

- класичний «мозковий штурм»;
- «Самоанське коло»;
- «Світове кафе» (World Cafe) та «Грейп- коктейль»;
- Fishbone (діаграма Ісікава);
- «Open Space» (Відкритий світ),
- метод Делфі,
- стратегія Уолта Діснея,
- метод шести капеюхів мислення («Six Thinking Hats»);
- метод «П'ять «чому»?»;
- технологія «ідея-лог»;
- «SCAMPER»;
- «форсайт».

Індивідуалізація освітнього процесу потребує від викладача-фасилітатора необхідності дотримуватися таких *положень*:

- провідною є особиста індивідуалізація, тобто врахування всіх якостей особистості кожного учня/студента під час виконання завдань і вправ, що забезпечує мотивацію та інтерес до навчальної діяльності;
- важливим аспектом індивідуалізації є врахування індивідуальних властивостей учнів/студентів та їхній постійний розвиток;
- усебічно та об'єктивно сприймати учня/студента-партнера, викликати в нього довіру, співпереживати у спільній діяльності, передбачати та ліквідовувати конфлікти.

Аналіз наукової праці М. Казанжі дав змогу обумовити базові позиції динамічної моделі фасилітативності, у якій дослідницею акумульовано такі положення:

- 1) інтенційність фасилітатора й об'єкта фасилітативного впливу;
- 2) актуалізація фасилітативного потенціалу;
- 3) залученість фасилітативного потенціалу середовища;

- 4) прояв фасиліативності в певній сфері життєдіяльності або їх сукупності;
- 5) вплив специфіки сфери прояву фасиліативності (формалізована чи неформалізована) на перебіг процесу фасилітації;
- 6) прояв різних граней загальної функції фасиліативності;
- 7) вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації [390, с. 159].

Репрезентоване дослідження дає можливість сформулювання з авторської точки зору **професіограму фасилітатора** як фахівця з професійної організації процесу групової роботи; супровідник навчальної групи в їхньому особистому розвитку задля зосередження уваги слухачів, активного спілкування, продуктивного викладення проблеми, самостійно пошуку й віднайдення рішення, підсумовування та аргументації за допомогою переконливих доказів, виховування ціннісного ставлення до людей, довкілля, національної культури із використанням гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації; володіє якостями та здібностями: беззаперечним прийманням, усвідомленням та увагою; розумінням; співпереживанням та співчуттям; довірою до природних здібностей особистості, позитивною установкою на діяльність; заохоченням оптимізму учня/студента; має вміння усвідомлювати потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу зі споживачем освітніх послуг; здатності діяти відповідно до особистих і професійних цінностей, підходити до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням, змінювати поведінку, стиль залежно від запитів і потреб групи та розвинені компетентності (організаційно-управлінську, організаційно-методичну, методологічну, психологічну, мовно-комунікативну, інтелектуально-емоційну, прогностично-моделюючу, критичного мислення, моніторингово-експертну, морально-етичну, гуманітарну, світоглядну, мультикультурну); професійну сформованість усебічного та об'єктивного сприйняття учня/студента як партнера, породження в ньому довіри, співпереживання у спільній діяльності, передбачення та недопущення конфліктів; відповідальність за вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації на розкриття учасників групи на професійному та особистісному рівні для спільного

створення нових ідей, продуктів, розвитку проектів та досягнення мети; відповідність запитам щодо розкриття потенціалу колективного інтелекту та пошук і віднайдення якнайкращого рішення у групових форматах.

Таким чином, основний напрям переорієнтації викладача-фасилітатора передбачає перехід від просвітительства до виконання життєтворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Насамкінець зазначимо, що міжнародна асоціація фасилітаторів – IAF – зайняла провідну роль у серії проектів та ініціатив, керованих її членами, для створення інфраструктури професійного розвитку для нової професії. Їхній унесок – щорічна конференція IAF, розроблені та задекларовані основні компетентності, сформульовані цінності та кодекс поведінки фасилітаторів, проводиться сертифікація (CPF) та видається Group Facilitation Journal.

Едвайзинг в освітній діяльності закладів освіти. Аналіз закордонних і вітчизняних наукових джерел і досвіду організації освітнього процесу свідчить, що серед нових ролей і функцій ПП і НПП закладів середньої та вищої освіти лідерського й інноваційного типу, інтегрованих у міжнародний освітній і професійний простір, виділяється ще одна сучасна модель педагогічної професії в ППО для сталого розвитку – едвайзер.

Аналіз педагогіко-психологічної літератури засвідчив певну розробленість особливостей діяльності едвайзерів, зокрема цікавим є практичний досвід казахських дослідників: Г. Абдієвої [438], Є. Мусіна, З. Сактаганової [448], серед російських науковців варто відзначити І. Бережну, М. Дюжакову [439], Н. Гусякову, Т. Садикову [440], А. Сиразєєву [454], Н. Соротник [456]; особливості діяльності едвайзера вивчали вітчизняні вчені: Т. Дороніна [441], Я. Кульбашна, О. Ткачук, В. Захарова [445], Н. Носова [449], Н. Харченко [459], О. Харченко [460], С. Ястремська [460].

Філософські, світоглядні та методологічні джерела едвайзингу.
Едвайзер (едвайзор) – це викладач, який виконує функції академічного наставника

студента, навчає його якоїсь спеціальності. Він впливає на вибір траєкторії навчання (формування індивідуального навчального плану) та освоєнні освітньої програми в період навчання; представляє академічні інтереси студентів і бере участь у підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів щодо організації навчального процесу [463, с. 35; 32].

«Едвайзер/едвайзор поєднує риси радника, керівника, ментора, але жоден термін окремо не вичерпує його значення в повному обсязі» [446].

У сучасній освітній практиці можна виділити три основні **функції едвайзера**:

- 1) допомагати особистісному зростанню студентів;
- 2) сприяти в розробці контенту навчальних програм;
- 3) підтримувати традиції в студентській культурі конкретного університету [455].

Принципи едвайзингу

– *методологічні*: системність, єдність навчання і виховання, національного й загальнолюдського; спрямованість виховання, науковість і гуманізація, висока морально-етична культура;

– *організаційно-управлінські*: централізація управління виховним процесом, демократизація системи управління вихованням, партнерство педагогів і студентів; плановість і систематичність; спеціалізація кафедр у вихованні студентів; провідна роль педагогів; наставництво, як постійна форма організації виховання.

Поняття «едвайзер» у вітчизняній освіті почало вживатися порівняно нещодавно, зокрема в збірнику робочих навчальних програм «Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта» (загальна ред. Т. М. Сорочан, 2017) [446], що стосується системи післядипломної освіти. Акцент робиться на підвищенні кваліфікації педагогів у післядипломній освіті, тому й едвайзер тут не ПП, а НПП. На думку розробників, едвайзер – це викладач-академічний наставник молодого педагога, який надає допомогу у плануванні та реалізації ІОТ (акмеограми) формуванні фахової

компетентності, розвиткові психолого-педагогічного професіоналізму та майстерності, освоєнні освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації; бере участь у підготовці необхідних інформаційних матеріалів (навчально-методичних комплексів, навчальних планів, програм) щодо організації освітнього процесу.

Основні функції едвайзерів у післядипломній педагогічній освіті:

- 1) сприяти професійно-особистісному зростанню ПП і НПП;
- 2) розробляти контент навчальних планів, програм, ІОТ;
- 3) підтримувати традиції в академічній культурі конкретного ЗВО.

Ми ж зупинимося на більш класичному тлумаченні даного терміна, оскільки в даний час спостерігається значне підвищення інтересу до едвайзингу, який розглядається в новому контексті. Сучасні суспільні тенденції сприяють формуванню окремих проблем, у вирішенні яких ефективною виступає технологія едвайзингу [439]:

- слабка соціальна адаптація студентів молодших курсів до системи вищої освіти, а також співробітників на початку кар'єри до професійної діяльності;
- необхідність залучення учнів або молодих фахівців не тільки до виробничої і професійної сфер діяльності, а й розвиток міжкультурного спілкування, збереження позитивних традицій, що склалися в організації;
- урахування особливостей вищої освіти і безперервного навчання з конкретної спеціальності згідно з вимогами професійних стандартів;
- інноваційні процеси в суспільстві, що впливають на мінливість вимог до професійних компетенцій випускників вузів з конкретної спеціальності.

Отже, першочерговим **завданням едвайзингу** є надання допомоги учням, студентам у визначенні цілей у професійній і соціальній діяльності, у придбанні стійких навичок і відносин, які будуть сприяти майбутньому інтелектуальному і кар'єрному зростанню.

Особливості едвайзингу: • надання допомоги студентам і молодим фахівцям у їх професійному й особистісному зростанні шляхом побудови змістовних навчальних планів, сумісних із життєвими цілями здобувачів освіти;

- грамотне й ефективне керівництво тих, хто навчається, з боку едвайзера;
- можливе коректування траєкторії навчання відповідно до суспільних тенденцій;
- соціальна і професійна мобільність педагога в поєднанні зі знаннями особливостей предметної галузі;
- досвід і високий професіоналізм едвайзера в поєднанні з авторитетом;
- наступність поколінь [457].

До *індивідуально-професійних рис едвайзера* віднесено:

- загальна культура, ставлення до своєї особистості, особистості студента і до організації колективної діяльності, орієнтованої на загальнолюдські цінності і морально-етичні норми в суспільстві;
- психолого-педагогічна компетентність, орієнтована на вміння і навички роботи зі студентською аудиторією, на партнерство педагога і студента, спрямоване на наставництво;
- уміння розвивати в студентах креативність і допитливість;
- лідерські якості та здатність гуртувати студентів навколо себе;
- психологічне розуміння індивідуально-психологічних особливостей студентів;
- уміння здійснювати практичний контроль не тільки за отриманими студентами знаннями, а й уміти їх планувати;
- володіння здатністю переконувати;
- володіння організаторськими й ораторськими, дидактичними, комунікативними, мнемотехнічними якостями;
- оволодіння сучасними арсеналом засобів психолого-педагогічного впливу (голосом, мімікою, жестами, стилем тощо)
- здатність до педагогічного мислення,
- організаторські здібності, витривалість нервово-психічної системи, здатністю до гальмування, поєднанням швидкої реакції з винахідливістю, емоційною врівноваженістю, умінням володіти своїми почуттями;

– здатність системно формувати особистість студента як конкурентоспроможного фахівця в умовах постійно змінюваного середовища, що має розвинене почуття відповідальності і здатність креативно сприймати дійсність;

– здатність забезпечити результативну самоосвітню діяльність студентів, набуття ними системи необхідних компетентностей та професійне самовизначення:

– *організація позааудиторної роботи* студентів (індивідуальні навчально-дослідні завдання, участь у роботі проблемних груп і діяльності наукових гуртків, участь у студентських конференціях, олімпіадах, конкурсах, фестивалях тощо);

– *співпраця* з іншими закладами вищої та загальної середньої освіти, з профільними науковими установами та організаціями;

– *організація дозвіллевої діяльності* студентів (круглі столи, тематичні зустрічі з фахівцями, випускниками факультету, які реалізували себе в професії, проведення пізнавально-інтелектуальних та інших заходів).

Формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками моделі викладача-едвайзера: форми, методи, технології, основні складові процесу фасилітації

Методи і форми оцінки знань, використовувані едвайзерами в освіті:

– відкриті запитання (комплексні або структуровані з кількох взаємопов'язаних запитань різної тематики; ті, що потребують залучення додаткової інформації),

– написання есе;

– завдання, що передбачають творче доповнення відомого або обґрунтування фантастичного;

– використання знань у змінених умовах;

– ситуативні практико- та професійно-орієнтовані завдання; запитання, що не передбачають однозначної відповіді;

– запитання, умова та/або форма відповідь на які, передбачають таблицю, схему, алгоритм, карту розуму;

– позитивно-орієнтоване дослідження (Appreciative Inquiry) – сильні сторони процесів та підхід до зміни людських систем та їх розвитку.

Визначальним у вивченні особливостей професії едвайзера є сучасний досвід Республіки Казахстан, Концепція розвитку системи освіти якої визначила нову модель шкільної, довузівської, вузівської та післядипломної освіти. Як показує практика, кредитна система навчання, поширена в університетах США і більшості країн Європи, є найбільш гнучкою і ефективною. Саме її і запроваджено в казахстанській освіті, у якій *тьюторство* й *едвайзинг* – це державна політика, спрямована на «ідею формування нової генерації людей з інноваційним, творчим типом мислення, з розвиненою світоглядною культурою, висококваліфікованих професіоналів з етично відповідальним ставленням до світу» [442]. Закріпивши законодавчо у штатному розписі ці професії, Казахстан утілює особистісно-орієнтований принцип підготовки здобувачів освіти та забезпечив реальний вибір дисциплін в індивідуальних навчальних планах.

Вивчення державних нормативно-правових документів (Закон Республіки Казахстан «Про освіту») та документації університетів (Академічна політика, Положення про порядок організації роботи едвайзерів, Правила організації роботи едвайзера, Інструкція з організації роботи едвайзерів тощо) свідчить про введення посад едвайзера і тьютора (консультанта) в ЗВО Казахстану та уможливує визначення особливостей їхньої роботи.

Так, в основному документі, що регламентує діяльність кожного вишу, – Академічній політиці – глосарій подає чіткі визначення даних понять, а саме:

– *тьютор* – викладач, що проводить навчальні заняття, виступає в ролі академічного консультанта та здійснює навчання за дистанційними освітніми технологіями;

– *едвайзер* – викладач профільної (випускової) кафедри, який виконує функції консультанта з академічних питань, сприяє тим, хто навчається, у виборі освітньої траєкторії та освоєнні освітньої програми в період усього навчання, допомагає у виборі

необхідної кількості обов'язкових і елективних дисциплін, які відображаються в індивідуальному плані студента.

У даних визначеннях прослідковується закономірність позицій даних професій педагогів, як-от: тьютор – викладач академічної (теоретичної) частини дисциплін навчальних програм, тоді коли едвайзер – відповідальний за практичну, чітко професійну спрямованість навчання.

Аналіз Положення про порядок організації роботи едвайзерів, Правил організації роботи едвайзера, Інструкції з організації роботи едвайзерів містять інформацію про обов'язки та права едвайзера.

Мета едвайзингу – адаптувати здобувачів освіти до освітнього процесу в межах університету, навчити студентів учитися і вміти орієнтуватися в різноманітті наукового матеріалу, формувати майбутню професійну спрямованість та забезпечити подальший кар'єрний успіх та особистісну реалізацію.

Наведемо типові дані, узагальнені із вищевказаних документів:

- необхідність служби едвайзерів визначається потребою в установленні комунікації між студентами й викладачами з метою створення умов для здобуття якісної освіти;

- едвайзером може бути викладач випускової кафедри (професор, доцент, кандидат наук старший викладач, викладач), який має професійний досвід та стаж роботи в університеті, достатній досвід роботи у сфері освіти, володіє інформацією про компетентнісні характеристики майбутнього випускника;

- едвайзер повинен володіти необхідним науковим кругозором у сфері спеціальних дисциплін, включених в індивідуальний навчальний план (ІНП), підтримувати стосунки з іншими ПП і НПП, керуючись правилами корпоративної і професійної етики, творчо підходити до своєї роботи;

- едвайзери призначаються наказом ректора університету, за кожним едвайзером закріплюється одна спеціальність (за умови наявності 200 студентів);

- едвайзер вивчає Каталог елективних дисциплін та робочий навчальний план спеціальності;
- едвайзер курує студентів з першого курсу до випуску в рамках однієї спеціальності;
- після закріплення студентів едвайзер переходить на індивідуальний графік роботи з ними;
- едвайзер завжди повинен підвищувати свій професійний рівень, вивчати і впроваджувати в практику роботи досвід кращих едвайзерів, постійно вдосконалювати методiku роботи зі студентами.

У положеннях про едвайзера даються такі пункти:

- до початку занять на конкурсній основі, з урахуванням побажань студентів академічних груп, здійснити вибір едвайзера за фахом;
- едвайзеру познайомити студента з особливостями академічного життя університету, змістом робочого плану, вимогами до отримання диплома, можливостями обраної спеціальності та подальшого кар'єрного зростання;
- едвайзеру спільно зі студентами сформувати індивідуальні навчальні плани кожного студента;
- студенти спільно з едвайзером визначають тьюторів із дисциплін, які викладають методiku навчання, котра може бути сформована на вимогу студентів;
- едвайзер спільно з тьютором, студентами груп і диспетчером навчальної частини складає навчальний розклад на певний період;
- едвайзер відповідає за навчання, виховний процес і працевлаштування студента і весь процес діяльності студента.

Посадові функціональні обов'язки едвайзера

1. Розробляє робочі навчальні плани, освітні програми спеціальностей, каталоги елективних дисциплін з урахування пропозицій працедавців – замовників кадрів.
2. Бере участь у підготовці необхідних інформаційних матеріалів з організації навчального процесу та надає їх студентіві.

3. Контролює своєчасне отримання студентами силабусів із вибраних навчальних планів.

4. Складає план роботи, у якому передбачаються колективні та індивідуальні зустрічі із закріпленими за ним студентами з питань діяльності, установленими чинними нормативно-інструктивними документами.

5. Надає допомогу тим, хто навчається, у формуванні індивідуальної траєкторії навчання та освоєнні освітньої програми з урахуванням здібностей, здатностей, нахилів, інтересів і цілей здобувачів освіти.

6. Сприяє студентам у складанні індивідуального навчального плану (ІНП) на кожен семестр кожного навчального року. При необхідності допомагає вносити зміни до ІНП того, хто навчається.

7. Відстежує успішність закріплених за ним здобувачів освіти.

8. Несе відповідальність за дотримання студентами затверджених ІНП.

9. Проводить виховну роботу із закріпленими за ним студентами з питань підвищення їх академічної успішності, дисципліни і відвідуваності занять, залучення їх до участі в суспільному житті Університету тощо.

10. Щорічно звітує про свою роботу на засіданні кафедри.

11. Консультативна діяльність едвайзера включає:

- знайомство студентів із правилами організації освітнього процесу;
- визначення пріоритетів студентів, їх нахилів та можливостей;
- знайомство з типовими і робочими навчальними планами і каталогом елективних дисциплін, вимогами до складання переліку дисциплін обов'язкового компонента і компонента за вибором, зі змістом того чи іншого курсу, пререквізитами і постреквізитами курсів (дисциплінами, що вивчаються до і після обраного навчального курсу);
- визначення впливу вибору навчальних дисциплін на просування до отримання диплома, наслідки тих чи інших невдач або форс-мажорних обставин,

проведення консультацій із конкретного вибору курсів для досягнення цілей навчання студента;

- роз'яснення основ функціонування і реалізації кредитної технології навчання, визначення кредитів як уніфікованої оцінки обліку обсягу трудовитрат і способів їх освоєння;

- визначення напряму наукового дослідження, вибір наукового керівника, теми випускної кваліфікаційної роботи, визначення бази професійної практики.

Права едвайзера:

- перевіряти дотримання правил проведення поточного, рубіжного та підсумкового контролю з усіх дисциплін;

- брати участь у роботі комісій (рад) із розгляду питань успішності й академічного статусу студентів;

- відстежувати успішність закріплених за ним студентів.

Діяльність едвайзера повинна бути спрямована на формування сумлінного ставлення до навчання, дотримання Правил внутрішнього розпорядку університету, залучення студентів до громадської роботи, сприяння створенню в академічній групі атмосфери психологічного комфорту.

Із метою проведення навчально-виховної роботи зі студентами складає план виховної роботи академічних груп і збирає необхідні дані про своїх групах (кількість студентів із зазначенням даних посвідчення особи, прізвища та місця роботи батьків або близьких родичів, домашні адреси і адреси тимчасового проживання під час навчання).

Під час проведення виховної роботи зі студентами спрямовує зусилля на створення активного, організованого духу в колективі, виховання почуття патріотизму в підростаючого покоління, знання державних символів і традицій. Едвайзер буде свою роботу на індивідуальному підході до тих, хто навчається, на знанні їх інтересів, нахилів, захоплень, побуту, соціального стану, стан здоров'я і надає посильну допомогу у вирішенні житлово-побутових проблем. Він регулярно відвідує студентський

гуртожиток, допомагає студентам у вирішенні побутових проблем; контролює відвідуваність занять, закріплених за ним здобувачів освіти. Даними функціями едвайзер дуже близький до кураторів студентських груп вітчизняних ЗВО.

Зважаючи на вищезначене, сформулюємо з авторської точки зору **професіограму едвайзера** як фахівця-академічного наставника студента з формування фахової спрямованості, який навчає його певної спеціальності, впливає на вибір освітньої траєкторії (укладання індивідуального навчального плану) та освоєнні програми в період навчання з позицій майбутньої професійної діяльності; володіє якостями та здібностями: винахідливістю, емоційною врівноваженістю, володінням своїми почуттями, стресостійкістю; організаторськими здібностями, витривалістю нервово-психічної системи; має знання індивідуальних психологічних особливостей людини, науковий кругозір у сфері спеціальних фахових дисциплін; уміння підвищувати свій професійний рівень, вивчати та впроваджувати в практику роботи досвід кращих едвайзерів; здатність постійно вдосконалювати методiku роботи зі студентами та розвинені компетентності (психолого-педагогічну, науково-дослідницьку, професійно-організаційно-практичну, методичну, мовнокомунікативну, культурологічну); професійну сформованість щодо вико-нання функцій консультанта з академічних питань, сприяння здобувачам освіти у виборі освітньої траєкторії та освоєнні освітньо-професійної програми в період усього навчання; відповідальність учителя/викладача за представлення академічних інтересів студентів і участь у підготовці всіх необхідних ін-формаційних матеріалів щодо організації освітнього процесу для готовності до майбутньої професійної діяльності; відповідність надаваної допомоги у виборі необхідної кількості обов'язкових і елективних дисциплін, видів і баз практик вимогам до майбутньої професії здобувача освіти.

Здійснений аналіз документації університетів Казахстану засвідчує дієвість кредитної технології навчання через упровадження інститутів тьюторства та едвайзингу в організації освітнього процесу.

4.3. Роль тренерів і наставників-менторів для активізації освітньо-пізнавальної діяльності у ЗВО та громадянському самоврядуванні

Тренер – порівняно нова професія у вітчизняній освіті. Донині певних стандартів і чітких критеріїв якості до такого фахівця немає, вимоги дещо розмиті. Однак, навички тренера значно відрізняються від звичайної професійної діяльності педагогів, психологів, консультантів, експертів тощо.

У зв'язку із запровадженням у вітчизняній освіті Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» Уряд затвердив додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році. Документом передбачено, що підвищення кваліфікації за новим Державним стандартом початкової освіти та сучасними освітніми методиками проходитимуть вчителі початкової школи, заступники директорів закладів загальної середньої освіти з навчально-виховної роботи у початкових класах, вчителі іноземних мов, які навчають учнів перших класів і вчителі закладів загальної середньої освіти (класів), в яких діти навчаються мовами національних меншин.

Також планується, що зазначене підвищення кваліфікації здійснюватимуть заклади післядипломної педагогічної освіти, які повинні залучати до реалізації освітньої програми відповідних *тренерів*, юридичних осіб і фізичних осіб-підприємців.

Орієнтовна *навчальна програма підготовки тренерів* для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках, затверджена наказом МОН України від 05.02.2018 р. № 97. Її важливість актуалізується потребою підготовки належної кількості кваліфікованих тренерів для підвищення їх методичного і практичного рівнів фахової компетентності та з метою сприяння реалізації завдань нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Нині в системі освіти нагальною є потреба аналізу сучасних інноваційних підходів до освіти дорослих та створення результативного освітнього середовища.

Вищеозначена програма передбачає роботу з ПП через інтеграцію лекційних занять з розглядом питань щодо новітніх тенденцій розвитку початкової школи та практичних (тренінгових) занять із удосконаленням прикладних навичок проведення занять щодо підготовки ПП до роботи в умовах Нової української школи.

Освіторія у партнерстві з Новопечерською школою, Міжнародним фондом «Відродження», за підтримки МОН з 30 жовтня 2017 року провела підготовку тренерів для навчання вчителів початкових класів Нової української школи. Тож можемо стверджувати, що професія «*тренер*» офіційно прийнята на рівні профільного міністерства.

Упродовж останніх десятиліть питання суті професії тренера та методики проведення тренінгів в освітньому процесі активно вивчалися українськими науковцями. Так, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив розробленість таких напрямів: розгляд сутності поняття «тренінг», технології його проведення (М. Белова [469], Л. Калініна, Л. Карташова, В. Лапінський [475], І. Куртікова [479]); застосування тренінгу в навчанні дорослих (О. Габрилевич [472], О. Лазорко [481], О. Аніщенко, Л. Лук'янова [292], В. Помилуйко [497], С. Сисоєва [503] та ін.), відображення тренінгу в системі навчально-методичного забезпечення вищого навчального закладу та як засобу активізації навчання [482, 491], визначенню особливостей корпоративного навчання (П. Ананченкова [468]). Запровадження тренінгів у навчальний процес з метою формування компетентного фахівця висвітлюються в працях В. Кукіна [478], Н. Лобової [483], В. Федорчука [513] та інших.

Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери досліджували А. Галімов [473], О. Керик [476], І. Манохіна [484], О. Шевчук [515]. Чимало авторів не лише досліджували теоретичні та методологічні засади тренінгів як інтерактивних технологій, але й створюють власні методики та програми тренінгів.

Особливої ваги набули тренінгові технології під час підготовки педагогічних

працівників для роботи в умовах Нової української школи [505]. Саме завдяки команді кваліфікованих професійних тренерів удалося в належні строки здійснити підвищення кваліфікації вчителів початкової школи та розпочати 2018-2019 навчального року реформування системи освіти.

Особистість педагога-тренера в сучасній науці і практиці. *Тренер* – це професіонал із досконалим знанням предмету навчання й умінням якісно викладати, однак це і людина з усіма властивими їй рисами й особливостями власного життя, котрі впливають на його настрій і поведінку. Індивідуальний стиль кожного тренера формується під час практичного ведення тренінгів.

Професія «*тренер*» як модель освітнього фахівця на даний час відсутня в державному класифікаторі професій. Однак, тренери, працюючи з дорослими, можуть зосереджувати увагу на модернізації технік і технологій. Але основний об'єкт уваги – сам процес навчання дорослих та методи розвитку самостійності та вдумливості, прогнозування виявів дитячої поведінки та реакції на них. З огляду на означене вище до провідних функцій тренера віднесено турботу про розвиток у дорослих учнів професійно-педагогічних навичок та вмінь, комплексу ціннісних ставлень, а також позитивних індивідуальних рис, потрібних для реалізації особистісно орієнтованого навчання та виховання дітей [505, с. 9].

Науковець В. Федорчук, виходячи з різноманітного розуміння тренінгу, виокремлює і різні назви фахівця, що проводить тренінг: ведучий, керівник, директор групи, тренер, експерт, фасилітатор [513, с. 11].

Ведучий тренінгової групи – *тренер* – це та людина, що організовує роботу та несе відповідальність за її наслідки. Із цього випливають особливості їхнього підбору й підготовки, необхідність того, щоб ця людина відповідала певним вимогам.

Освіта тренера має інтегрувати освоєння базових знань із психології (наприклад, різні спеціалізації психологів, педагогів, медиків, соціальних педагогів, соціальних працівників, певні менеджерські спеціальності, пов'язані з управлінням персоналом тощо). Педагог – кандидат у тренери – зобов'язаний пройти тренінг як

особливу програму, курс, що має складатися з таких компонентів:

- теоретичної (загальної) підготовки;
- спостереження за діяльністю тренерів із практичним досвідом;
- супервізії перших тренінгів;
- особистого досвіду члена тренінгової групи;
- особистого досвіду застосування методів психотерапії та

психопрофілактики.

Принципи тренінгової роботи не відрізняються від моральних принципів взагалі і ґрунтуються на гуманістично спрямованому та демократичному підході К. Роджерса: *добровільність, рівноправність, активність, дослідницька позиція, конфіденційність.*

Дослідники Т. Остафійчук та А. Фурман подають специфічні принципи тренінгу, тож здійснимо їхній аналіз:

- *створення мотиваційного мікросередовища* передбачає занурення в тренінгову діяльність, захоплення нею, позитивний настрій, мотивацію досягнення мети, уміння тримати концентрацію уваги учасників тренінгу, стремління до здійснення ними важких завдань відповідно до індивідуальних особливостей;

- *організації пошуково-евристичного мікросередовища* опирається на свідомо створену ситуацію з метою забезпечення в учасників тренінгу необхідності й бажання виконання фахових завдань. Члени тренінгової групи повинні осягнути різні способи і прийоми креативної діяльності, завдяки яким формуються потрібні навички – пізнавальні та особистісні, удосконалюється оцінювальна функція;

- *вільного вибору і безоцінкових суджень* передбачає осягнення творчості як здатності виявити виняткове унікальне ставлення до матеріалу. Кожен учасник має свободу вибору та перспективу застосовувати креативний підхід до роботи. Творче вирішення проблем імовірно за відсутності критики за помилки або невдачі, що стає можливим за умов застосування «мозкового штурму» або методу «синектики»;

- *адекватного рівня труднощів.* Індивідуальні особливості у пізнавальних

стилях людей стають перепорою для виявлення загальних високих результатів учасників тренінгу. Не всі члени тренінгової групи здатні продукувати оригінальні рішення, бути пластичними, тому індивідуальний підхід відіграє важливу роль у розробленні персональних завдань, визначенні реальних цілей залежно від когнітивних здібностей кожного учасника тренінгу;

– *навчальних проблемних ситуацій*. Навчальні проблемні ситуації, створені тренером, забезпечують формування і закріплення творчих умінь, актуалізують потребу осилувати труднощі, адже саме вони сприяють розвиткові конструктивного мислення, є стимулом пошукової пізнавальної активності і креативної діяльності учасників тренінгу» [514, с. 34];

– *чергування логічної й евристичної діяльності*. Даний принцип застосовується задля унеможливлення формування стереотипу одноманітності роботи у конкретних учасників тренінгу. Варто вдосконалювати здатність креативно розв'язувати проблеми за умови дотримання логіки, прийняття реалістичних рішень;

– *активізації компонентів творчого мислення*. Активізується потреба розвивати здатність долати зовнішні перешкоди та формувати вміння концентруватися, удосконалювати фантазію, уяву; звільнитися від нерозвиненості мислення; бути здатним іти на ризик; виробляти належну самооцінку;

– *спадкоємності* передбачає неперервний послідовний перехід від однієї теми до іншої, визначення результатів роботи, наявність і дієвість зворотного зв'язку;

– *залученості у креативний процес* регламентує забезпечення внутрішнього мотивування творчості: рівень знання змісту; позитивні емоційні переживання; задоволеність наслідком діяльності; зростання чутливості процесів перцепції, пов'язаних із творчістю;

– *діалектичної єдності* актуалізує тісний взаємозв'язок між різними процесами творчості, зокрема потягом до створення якісно нового освітнього продукту та критичним аналізом його перебігу й результатів. Подібного врівноваження та співвіднесення повиння зазнавати й інтелектуально-особистісні якості:

дивергентність і конвергентність, лабільність і стереотипність, імпульсивність і рефлексія тощо;

– *інформаційного взаємозбагачення*. Дослідницька позиція ПП і НПП спонукає їх до постійного особистісного зростання завдяки самостійному системному освоєнню нової інформації. Така самоактуалізація сприяє самозбагаченню та через спілкування з іншими взаємозбагаченню, що безпосередньо впливає на розвиток творчо-духовного і професійно-педагогічного потенціалу педагога, викладача [494, с. 133–135].

Формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками моделі викладача-тренера в умовах модернізації вітчизняної системи освіти: форми, методи, технології, основні складові. Професійний *тренер* (саме так називають фахівця із проведення тренінгу в сучасній психолого-педагогічній літературі) повинен уміти поєднувати ще й такі різноманітні *ролі*:

- *адміністратора* (зібрати, підготувати, домовитися, урахувати в роботі всі можливі організаційні питання);
- *методиста* (підготувати програму, завдання і методичні матеріали);
- *педагога* (уміти навчати, формувати вміння, навички, компетентності);
- *експерта* (знати тенденції та розбиратися в предметній сфері наукового знання);
- *парламентера* (уміти формувати й просувати свої уявлення, добиватися дотримання правил і процедур);
- *керівника і лідера* (вести за собою та відповідати за результати);
- *навіть спортсмена* (уміти «викластися на дистанції», розподіливши правильно сили).

Тренер має заздалегідь усвідомити проблемні ситуації в тренінгу, які потребують додаткових зусиль, активної співпраці аудиторії, експертних висновків. Даний фахівець повинен мати не тільки теоретичні знання, а й власний досвід і уявлення.

Мета навчання тренера – підвищити його професійні вміння не тільки з точки зору умінь передавати інформацію, але і щодо супроводу людини в межах навчання. У процесі підготовки тренера ми комбінуємо передачу експертних знань з практичними проектами. Центральну роль у такій кваліфікації має інтеграція педагогічних знань, тренерських методів і технік ведучого для досягнення ефективної роботи. У центрі уваги - оптимальна організація тренінгу, яка покликана принести максимальну користь учасникам навчання.

Послідовність дій: теоретичні концепти, інформаційні блоки та актуальні педагогічні методики органічно поєднуються з практичними завданнями. У цьому випадку тренер сам відчуває себе на місці учасника навчання і за допомогою власних переживань усвідомлює, що робить тренінг цікавим і корисним. Для посилення ефекту тренера спонукають до вивчення та практичного застосування у межах семінару активних методів навчання. Їхнє застосування на практиці досягається за допомогою обробки практичних ситуацій, створення реальних проектів і спостерігачів, які забезпечують зворотний зв'язок.

Навчання тренерів доречно здійснювати з використанням модульної системи за такими тематичними блоками:

– *основи організації навчання* (у цьому модулі головний фокус робиться на фундаментальних елементах розробки проведення тренінгу. Кожен учасник отримує можливість оцінити себе в ролі тренера:

- із попереднього досвіду в «сьогодні і зараз»;
- компетенції тренера і «хороший тренінг»;
- створення тренерського фундаменту за допомогою основ методики та дидактики;
- структура, наповнення та дизайн тренінгу визначає його успіх;
- кожен кінець відкриває новий початок);

– *управління навчальним процесом* (у другому модулі класична робота тренера доповнюється елементами модерації з практичними завданнями. Тренер сам

розробляє навчання і вчиться більш усвідомлено підходити до його реалізації перед групою учасників:

- обговорення існуючого досвіду учасників і створення перспективи на майбутнє;
- від інтуїтивної до усвідомленої роботи з групою;
- самоврядування у розробці та проведенні навчання);
- *контакт і взаємодія з учасниками* (у третьому модулі головний фокус робиться на взаємодії тренера з учасниками у складних ситуаціях:
 - усе що вдається має свій усвідомлений досвід з минулого;
 - комунікація у тренінгу;
 - складні ситуації у тренінгу;
 - теорія транзактного аналізу у тренінгу).

Особливо дієвим є *використання тренінгових технологій у процесі роботи з дорослими*. Погоджуємося із думками О. Аніщенко, Л. Лук'янової, В. Помилуйко про необхідність упровадження тренінгового навчання дорослої людини, оскільки воно активізує виявлення особистісної позиції, сприяє набуттю практичних умінь, навичок, здатностей і компетенцій, реалізує власне право ПП і НПП приймати рішення, обирати види, форми, технології, методи, засоби здобуття знань, інтегрувати нову інформацію зі сформованим професійним і життєвим досвідом [508].

Різні види тренінгу, за В. Помилуйко, використовуються в освіті дорослих через їхню здатність відповідати властивостям і потребам андрагогічної моделі навчання; прискорювати пристосування до нових умов фахової діяльності, позбуватися недоліків, сприяти освоєнню інноваційних технологій і методів, стрімкій адаптації у виконанні нинішніх функціональних посадових обов'язків чи підготовці до нової посади [497, с. 474]. У навчанні дорослих нині особливого значення набуває тренінг компетентності, який, за твердженням К. Милютіної, здійснюється для систематичної підготовки й перепідготовки персоналу та включає телефонне спілкування; презентацію; конфліктологію; мотиваційний менеджмент тощо [485, с. 35].

Тренер має виробити індивідуальний стиль та мати *певні навички*, а саме: навички публічних виступів; уміння визначити можливість досягнення цілі тренінгу; здатність сформулювати цілісну концепцію та програму тренінгу; уміння вибрати адекватні методи; належні організаційні здібності; навички роботи з групами дорослих (андрагогічний підхід); уміння оцінювати ефективність тренінгу.

Дані спеціальні «тренерські» здібності, уміння й навички дають можливість не тільки успішно проводити тренінги, а й можуть бути використані для вирішення широкого спектру завдань. Тренерська підготовка дозволяє планувати й проводити найрізноманітніші публічні заходи: презентації, семінари, круглі столи, дискусії тощо.

Педагог-тренер повинен володіти певними **особистими** професійними **якостями**, які поділено на три основні блоки:

– *ставлення до людей* (висока моральність, доброзичливість і відкритість, симпатія до людей, здатність викликати симпатію до себе, орієнтація на загальнолюдські цінності й морально-етичні норми в полікультурному суспільстві, емпатія, альтруїзм, взаємодія, комунікабельність, довіра і відвертість у спілкуванні, спроможність допомогти у вирішенні проблем інших, щира зацікавленість у душевному стані людини, екстравертність, тактовність і делікатність, порядність, чесність);

– *ставлення до професійної справи* (зацікавленість до професії, дієздатність, заповзятливість, настійливість у реалізації цілей, розуміння інших і поблажливість у взаємодії з ними, у віднаходженні шляхів розв'язання проблем, усвідомлення можливості психологічного дискомфорту у спілкуванні та здійснення спільної фахової діяльності, емоційна стабільність та вираженість, цілеспрямованість, умотивованість, витримка в різноманітних ситуаціях, швидка реакція, відсутність схильності до крайнощів, гнучкість (здатність змінювати свою думку й не наполягати на ній);

– *ставлення до самого себе* (самоповага, самовпевненість, самоцінність, вимогливість до себе, самоактуалізація, самоконцентрація, самокритичність, достеменність самооцінки, наполегливість, почуття гумору, право на помилку,

належний імідж, зовнішній вигляд, харизма (здатність «увімкнути», «запалити» аудиторію), артистизм (уміння «виглядати»), майнфулнес, репутація).

Зміст і технології підготовки тренерів до роботи в умовах Нової української школи. Для ефективної реалізації концепції «Нова українська школа» та належної підготовки вчителів була застосована Програма підготовки тренерів для навчання вчителів Нової української школи, розроблена на засадах сучасної державної освітньої політики, стратегії реформування загальної середньої освіти, концепції Нової української школи та новітніх наукових розробок.

Компетентність тренера для навчання вчителів Нової української школи верифікована регіональним закладом післядипломної педагогічної освіти за участю представників неформальної освіти, уповноважених Міністерством освіти і науки України.

Пріоритетом Програми є готовність тренерів до забезпечення опанування вчителями Державного стандарту та програм початкової освіти, концепції «Нова українська школа», інноваційних технологій освітнього процесу.

Щоб стати тренером для навчання вчителів Нової української школи, треба набути **компетентностей**: андрагогічної, професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загально-культурної, мовно-комунікативної, психологічно-фасилітативної, підприємницької, інформаційно-цифрової.

Методи, техніки та форми навчання у тренінгу

Вітчизняні науковці О. Главник, Г. Бевз [509] дослідили методи навчання у тренінгу: лекції; міні-лекції; презентації; колективні презентації; мозковий штурм; аналіз ситуаційних вправ; аналіз критичних випадків; рольова гра.

Умови успішного тренінгу – чітке уявлення про завдання, які будуть вирішуватися; відповідність змісту тренінгу цілям, пріоритетам, інтересам учасників.

Переваги тренінгу: поєднання демократичних принципів роботи з інтерактивними методами, що дозволяє студентам навчатися у вигідних умовах та залучити більше учасників до освітнього процесу; продукування станів досягнень і

здобутків; самоактуалізоване визначення участі й темпу особистісного розвитку; можливість реалізації діяльнісного та компетентісного підходів щодо підготовки майбутнього фахівця з економіки підприємства; розкриття потенціалу кожного здобувача освіти; усвідомлення здобувачами знань рівня розвитку власних компетентностей; певний практичний досвід; швидкий зворотний зв'язок викладач – тренер – здобувач освіти; здатність приймати рішення та нести за них відповідальність; вироблення здібності до колективних рішень; вироблення здібності до соціальної інтеграції; придбання навичок розв'язання конфліктів; розвиток здібності до компромісів [491,500].

Недоліки тренінгу: непридатність для подання великого обсягу теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо); невелика кількість учасників; необхідність підбору членів групи з однорівневим ступенем теоретичної підготовки; майстерність викладача в роботі з різнорівневою групою.

Вищенаведений аналіз уможливив таке формулювання **професіограми тренера** – *фахівець-професіонал із досконалим знанням предмету/дисципліни навчання й умінням якісно викладати, особистість із властивими їй рисами й особливостями власного життя, котрі впливають на настрій і поведінку, об'єктом уваги якого є сам процес навчання дорослих і методи розвитку самостійності та вдумливості, прогнозування виявів поведінки та реакції на них; володіє якостями: гуманним ставленням до людей, самоповажним і самоцінним до себе – та здібностями: сформулювати цілісну концепцію та програму тренінгу, організувати й провести його; має знання застосування інтерактивних методів навчання дорослих, технології тренінгу, фасилітації, менторства (наставництва), консультування; уміння визначати освітні потреби аудиторії та мотивувати її до навчання, можливість досягнення цілі тренінгу, вибрати адекватні методи; публічно виступати; оцінювати ефективність тренінгу; здатність забезпечувати професійний розвиток та підвищення рівня професійної компетентності вчителів/викладачів та розвинені компетентності (андрагогічну, професійно-*

педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, риторичну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову, методичну, морально-етичну); професійну сформованість турботи про розвиток у дорослих професійно-педагогічних навичок, умінь, компетенцій, компетентностей, комплексу ціннісних ставлень, а також позитивних індивідуальних рис, потрібних для реалізації особистісно орієнтованого навчання; компетентності роботи з групами дорослих; планувати й проводити найрізноманітніші публічні заходи; відповідальність за виконання професійної справи, забезпечення опанування вчителями, викладачами державних нормативних стандартів і програм, концепцій, парадигм, інноваційних технологій освітнього процесу; відповідність готівності та компетентності тренерів до участі в освітньо-науковому процесі курсів підвищення кваліфікації, інших заходах щодо забезпечення професійного розвитку вчителів/викладачів.

Школа тренерства та фасилітації для освітніх / навчальних форматів (Тренерська група «Інша Освіта»), що функціонує на Facebook (<https://www.facebook.com/inshaosvita/?fref=ts>), пропонує широкій спільноті інтенсивну школу фасилітації та тренерства для формування здатності усвідомленіше працювати та об'ємніше опанувати професію. Дана послуга розрахована на представників громадських організацій, HR-менеджерів, соціальних працівників, студентів психологічних та педагогічних факультетів, викладачів та менеджерів з метою подальшого використання методів модерації та фасилітації у фаховій діяльності.

Менторство в навчально-виховній роботі закладів освіти та діяльності громадських організацій. Прийнятим 8 вересня 2016 року Законом України Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» основним принципом упровадження практики **наставництва** визначено здатність якнайкраще представляти інтереси дитини. Умовою виконання функцій

наставника є проходження охочим курсу підготовки з проблем соціальної адаптації дітей [550].

Однак, уведеним у дію 17 грудня 2012 року наказом «Про затвердження положення про інститут наставництва в Національній академії державного управління при Президентові України» та Стратегією державної кадрової політики на 2012–2020 рр., затвердженою Указом Президента України від 1 лютого 2012 року, дана посада вже була введена в освітній процес. Упровадження системи наставництва – один із пріоритетів реалізації Стратегії державної кадрової політики в Інституті «Вища школа державного управління» Національної академії державного управління при Президентові України.

Міністерство освіти і науки України розмістило на сайті для громадського обговорення Проект Закону України «Про повну загальну середню освіту», а цього річ після внесення змін Верховна Рада прийняла його в першому читанні. Згідно з вищезначеним документом молодий вчитель у перший рік роботи проходить педагогічну інternатуру та отримує наставника, в обов'язки якого входить консультивання молодого вчителя та допомога стати успішним.

У сучасних наукових дослідженнях є багато визначень наставництва. Зокрема, зарубіжні дослідники А. Гаргреавес, М. Фуллан, А. Франке, К. Скамп, П. Гудзон тощо досліджують наставництво викладачів вищої школи та вчителів. Значення поведінки наставника для розвитку якості наставництва досліджували В. Годшалк, Дж. Сосайк. Складові наставництва та рекомендації для наставника подано в працях В. Бреда Джонсона та Чарльза Р. Рідлі. К. Крем, Д. Оліен, С. Керрол конкретизують дефініцію наставництва, розкривають розвиток даного процесу, визначають функції наставника через опис його взаємин із молодим спеціалістом.

Серед вітчизняних науковців заслуговують на увагу дослідження Н. Гаврилів [524], яка аналізувала наставництво як інструмент сучасної освіти. Науковець розглядала сучасні взаємини між викладачем і студентом та дійшла висновку про необхідність їхнього вдосконалення. У даному контексті вона саме наставництво

визначила як провідний інструмент інтерактивної результативної взаємодії. О. Антонова [519] та М. Бойченко [521] розглядали менторство (наставництво) як форму підтримки обдарованих і талановитих в українських в Україні, а також у країнах ЄС та США. Наставництво як форму соціальної підтримки досліджували О. Байдарова [520], О. Смаль, І. Сацюк, В. Андросова [540]. Психологічний аспект тьюторської та кураторської діяльності у процесі роботи з іноземними студентами у ВНЗ України вивчала Н. Моргунова [537], а І. Семененко [551] – технологію педагогічного супроводу у процесі фахової підготовки іноземних студентів в умовах вищого технічного навчального закладу. М. Морозова [538] у своїй роботі аналізувала наставництво як процес формування особистості молодого спеціаліста.

Серед компаративістських досліджень назвемо праці М. Зарембицької [528;529] про наставництво в системі середньої освіти та концептуальні підходи до здійснення наставництва молодих учителів у США, а також наукові розвідки щодо модернізації організації педагогічної освіти у Великій Британії у другій половині ХХ ст О. Кузнецової [532].

Сучасними є наукові здобутки О. Іваницької [530] в контексті інтеграції освіти України до Європейського освітнього простору, а саме Еразмус + координатор як тьютор та ментор в умовах зростання академічної мобільності у ЗВО України.

Компетентнісно орієнтоване наставництво як складова цілісного навчального процесу в професійній підготовці державних службовців, людиноцентризм як принцип і пріоритет державного управління в Україні та удосконалення організаційного механізму формування професійної культури посадових осіб публічної влади досліджували Н. Алюшина [518], Т. Новаченко [544].

Філософські, світоглядні та методологічні джерела менторства (наставництва). Менторство або менторинг – це двостороння співпраця ментора та його підопічного (протеже) через неформальну передачу знань, надання соціального досвіду і психологічної допомоги, постійної комунікації задля фахової роботи, особистого чи професійного розвитку підопічного, вибудування ІОТ чи

кар'єри, реалізації власної концепції життєвого успіху [560].

Наставництво у розумінні вітчизняних дослідників – це взаємодія досвідченішого в обраній галузі знань фахівця з початківцем, що має намір працювати в тій же сфері, яка відбувається через передачу знань, формування умінь, навичок, здатностей, компетенцій. Зазвичай наставництво використовують для здійснення процесу адаптації молодих людей до специфіки діяльності в певній професії.

За переконаннями К. Мінсмойера і Дж. Томпсона, ментор – це авторитетний, цілком незалежний, досвідчений працівник, котрий надає всіляку підтримку та професійну допомогу молодому фахівцеві у його просуванні шаблями кар'єрної драбини [572]. Ці дослідники менторство розглядають з позицій самого наставника. Д. Купер та Т. Міллер аналізують цей процес із позицій підопічного та тлумачать його як шанс учитися в того, хто має чималий досвід і знання. Такі взаємини зазвичай тривають декілька років і переростають у дружбу, а згодом і партнерські стосунки [571].

Ментор найбільш цінний тоді, коли особа знаходиться на етапі зростання, учнівства, професійного «дорослішання». Ця людина передасть протеже (підопічному) свої знання, поділиться досвідом і застереже від помилок. Тобто ви отримаєте максимум з його знань і досвіду.

Тлумачний словник української мови дефініцію слова «наставник» визначає як «той, хто дає поради, навчає» [545, с. 315]. А «наставництво» – як «діяльність, що полягає в поданні допомоги порадами, навчанням» [552, с. 697].

Наставництво потрібне для того, щоб підтримувати і заохочувати здійснення навчання співробітника; передавати знання, накопичені в організації, і норми поведінки, прийняті в компанії; розкрити потенціал практиканта.

Перевагою наставництва є можливість навчання прямо на робочому місці. У порівнянні з тренінгом метод в цілому більш «індивідуалізована», але часто вимагає більше сил і часу.

Мета наставника – перевести стажиста зі стану неусвідомленої некомпетентності в стан неусвідомленої компетентності. А тому наставництво – складний та різносторонній процес, у якому наставник повинен виконувати різні ролі: тренера, довіреної особи, учителя, друга, провідника, слухача, партнера, натхненника тощо [570].

Завдання академічного наставника – провести учня/студента через кілька етапів розвитку:

- неусвідомлена некомпетентність – людина не знає, що вона не знає;
- усвідомлена некомпетентність – людина знає, що вона не знає і хоче дізнатися;
- усвідомлена компетентність – людина знає, що він знає, але застосування цих знань постійно контролюється і усвідомлюється;
- неусвідомлена компетентність – людина знає і застосовує свої знання автоматично, на рівні навичок.

Права та обов'язки наставника в освіті дорослих:

- адаптація працівника до організаційної культури установи, зокрема етикою ділового спілкування, традиціями і стереотипами поведінки;
- виявлення проблемних місць в професійній підготовці молодого спеціаліста;
- консультування під час формування індивідуальної програми розвитку молодого фахівця та теоретична і практична підтримки під час випробувального періоду або стажування;
- унесення пропозиції про заохочення відповідно до практики організації;
- рекомендація вертикального і горизонтального переміщення працівника;
- надання характеристики по завершенні навчання;
- передача свого отриманого досвіду «наставника» колегам в організації.

Основною ціллю наставництва соціального захисту є підготувати дитину-сироту до незалежного особистого життя через розвиток її внутрішніх резервів, переконанні у власних силах, формулювання щоденних цілей, культури

взаємостосунків, морально-етичних і духовних цінностей.

Наставник із соціального захисту дітей – це турботливий дорослий приятель, котрий стає для дитини чи підлітка важливою особою та бажає і може приділяти їй час, знання та сили.

Науковець М. Бойченко дослідила менторство як форму підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. Спираючись на її доробок, означимо особливості ментора в цьому процесі.

Особливості значення ментора (наставника) у методиці навчання обдарованих студентів

– *допомога старшого товариша передбачає менторство старшими учнями молодших у межах початкової чи середньої школи.* Перевагами такого виду менторства є підвищення впевненості молодших учнів у собі, зменшення випадків насильства у школі (учням легше звернутися зі своїми проблемами до старшого товариша, ніж до вчителя), демонстрація учням «класної» рольової моделі. Такий вид менторства обмежується простими діями, наприклад, спільним читанням книжок тощо;

– *академічне менторство передбачає наставництво учня вчителем.* Академічне менторство може здійснюватися через участь у формальних менторських програмах, організованих школою, або бути неформальним, коли вчитель опікується конкретним учнем і допомагає йому в розкритті потенціалу в певній сфері діяльності. Такий вид менторства не тільки допомагає учням поглибити свої знання з предметів шкільного курикулуму, але й дає їм відчуття приналежності, надає впевненості та сприяє підвищенню самооцінки, а також демонструє рольову модель для засвоєння цінностей. Слід наголосити, що в даному випадку мається на увазі будь-який учитель (не обов'язково той, хто викладає в класі, де навчається учень), який має спільні з учнем інтереси. Як варіант такого виду менторства дослідниця К. Райорден розглядає наставництво учнів викладачами університетів або студентами старших курсів [577]. Погоджується з такою думкою і провідний теоретик освіти обдарованих і талановитих

Дж. Фрімен, яка наголошує на доцільності залучення студентів старших курсів до керівництва обдарованими й талановитими учнями (особливо тих, які за своїм потенціалом могли би самі бути обдарованими й талановитими). Такі ментори обізнані з проблемами, які турбують учнів, а невелика різниця у віці дозволяє налагодити тісну взаємодію, що матиме обоюсторонню користь [578, с. 7];

– *професійне менторство дозволяє студенту отримати реальний досвід опанування певної професії або спробувати себе в бізнесі чи мистецтві*, дає змогу зануритися в певну сферу діяльності. Такий вид менторства не тільки полегшує професійне самовизначення, але й допомагає безпосередньо у професійній діяльності [577].

Принципи співпраці у процесі наставництва:

– *добровольної участі*. Участь у проєкті має бути погоджена двома сторонами. Спілкування та зустрічі мають проходити у зручний час та в зручному місці;

– *конфіденційності*. Усі питання та бесіди є повністю конфіденційними. Інформація може бути відкритою за згодою сторін;

– *прийняття рішення*. Ментор має розуміти, що в його обов'язки не входить прийняття рішення, виправлення помилок. Ментор не має впливати на процес прийняття рішення, але повинен пояснити питання та заохотити до процесу обговорення шляхом передачі особистого досвіду;

– *загального руху*. Під час спілкування, планування, вирішення питань, не забувати що всі дії відбуваються заради підвищення професіоналізму кожного;

– *зворотного зв'язку*. Зворотний зв'язок здійснюється між наставником і підопічним своєчасно, із метою коригування «курсу» в напрямі досягнення цілей;

– *поваги честі і гідності особистості*. Прояв поваги до особистості є основою досягнення довіри між наставником і учнем, необхідного для успішних результатів наставництва;

– *співробітництва*. Даний принцип дозволяє створення сприятливих умов для забезпечення продуктивної роботи наставництва і досягнення намічених цілей

підопічним.

Міжнародний експерт з освітніх питань Х. Портнер у своїй книзі «Недостатньо підготувати наставників: що ще повинні зробити школи та місцеві спільноти» (Hal Porter, Training mentors is Not Enough: Everything Else Schools and Districts Need To Do) зазначає, що «*ідеальна система наставництва в школі складається з чотирьох взаємопов'язаних елементів*» [541]: усебічна участь в процесі і відданість справі з боку важливих груп і окремих людей; сумісність із макросистемою, у якій працює система наставництва; життєздатна структура – відповідна нормам і традиціям даного суспільства – для успішного вирішення завдань, прийняття рішень, впровадження та оцінки програм; різнобічні й доступні ресурси.

Здійснений аналіз наставництва у виробничих умовах дозволив Т. Сорокіній-Ісполатовій виокремити такі його *організаційно-педагогічні види*:

- *інституційне* (управлінське, командно-групове, з обмеженнями, вимушене);
- *мотиваційне* (керування, що спонукає суб'єктів цього впливу до здійснення потрібних учинків);
- *інформаційне* (базується на інформуванні, переконанні, формування уявлень) [37].

Залежно від кількісного представлення дослідниця Н. Гаврилів виділяє такі форми наставництва [7, с. 59]:

- *один на один* – один наставник співпрацює з одним підлітком (наприклад, програми «Старші брати/Старші сестри» (Big Brothers/Big Sisters), наставництво в освіті, на виробництві);
- *командне наставництво* – співпраця групи практикованих особистостей з менш досвідченими;
- *групове наставництво* – один або два наставники опікуються групою шляхом організації та проведення частих зустрічей або спільного побуту (наприклад, Скаутський рух, Пласт).

За критерієм кількості вихованців можна виділяти *форми наставництва*

колективне й індивідуальне, яке у свою чергу за ознакою врахування індивідуальних особливостей стажерів поділяється на **форми**:

- *уніфіковану* (застосування однакових методів і засобів наставництва до групи стажерів; колективна або групова (у малих групах);
- *персоніфіковану* (вибір методів і засобів наставництва залежать від рівня професійних компетенцій та індивідуальних якостей особистості стажера) [546, с. 39].

Залежно від сфери застосування вирізняють такі **типи наставництва** [59]:

- базоване на громаді, наприклад неповнолітніх, неповносправних тощо;
- релігійне – зі специфічним конфесійно-духовним акцентом (Буддистське, Християнське, Юдейське тощо);
- професійне/виробниче (навчання головних навичок певної професії; корпоративне – інструмент підготовки лідерів в організації; інструмент розвитку бізнесових компаній за значної фінансової підтримки) [542];
- освітнє (актуалізація на навчальному складникові та досягненнях. В освітній сфері наставниками є професори тієї галузі науки, яка викликала інтерес студента. Це комплексний інтерактивний процес між індивідами, котрі мають різний рівень теоретичних знань і практичного досвіду. Результат цієї співпраці – освітній та кар'єрний ріст студента [573;574].

Із точки зору аналізу **наставництво як процесу формування особистості молодого спеціаліста** можна виділити такі його **види**:

- *наставництво-супервізія* (наставник надає відомості про організацію, можливості її розвитку, формує важливі навички. Взаємини ґрунтуються на принципі контролю);
- *формальне наставництво* (наставник пояснює мету й завдання роботи й навчання на спеціально організованих тренінгах. Стосунки і правила наставництва формалізовані);
- *ситуаційне наставництво* (надання потрібної підтримки в складних обставини);

– *неформальне наставництво* (наставник добровільно й свідомо, із власного бажання опікується підопічним без фінансової винагороди) [538, с. 314].

Методика наставництва однолітків – це взаємодія однолітків, що передбачає процес засвоєння знань і навичок учнем при допомозі й підтримці наставника-однолітка, тобто освітньої технології «рівний – рівному». Педагог у цих умовах виконує роль організатора, координатора, за необхідності – консультанта (для наставника) з основних дидактичних питань організації діяльності учня. Принцип невтручання дорослого в процес взаємодії наставника-однолітка і учня є в даному випадку визначальним.

Взаємодія учасників у межах наставництва однолітків здійснюється на основі **таких принципів:**

– *принцип використання особистісного ресурсу*. Для побудови взаємин в умовах наставництва однолітків затребуваними є лише конструктивні способи. Усталені за межами проекту стереотипи поведінки не діють. Норми встановлюють наставники;

– *принцип особистої активності*. Участь у проекті ґрунтується на особистій ініціативі й активності його учасників;

– *принцип добровільності*. Підлітки повинні усвідомлювати, що вся відповідальність за успішну діяльність у будь-якій із ролей лежить тільки на них.

Наставництво однолітків передбачає використання стилю партнерських стосунків між підлітками, виявляється він у співнавчанні, взаємній активності наставника й підопічного.

Дане наставництво має **такі елементи**: *мотив* – самомотивація наставника й підопічного; *проект* – досягнення навчального результату, вибір напрямку руху до чітко визначеної мети; *здійснення* – наставник допомагає учневі у засвоєнні знань, але не нав'язує їх, «бар'єр влади» знімається; *рефлексія* – спільна оцінка процесу й результату, можливість їх обговорення й ви будови перспектив.

Наставництво зорієнтоване на розвиток цілісної особистості, що актуалізує

застосування найрізноманітніші технік для отримання належного результату [567]. Так, дослідження наууживаніших у бізнесі технік менторства 1995 року [568] виявило п'ять найбільш загальних:

- *супровід*: ментор відповідально і дбайливо організовує виконання навчальних завдань спільно з тим, хто навчається;
- *сівба*: техніка, спрямована на майбутнє, застосовувана для підготовки учня до змін. Озвучене ментором знання здається непотрібним і не на часі, однак стає актуальним за зміни ситуації;
- *каталізація*: за досягнення критичного рівня змін навчання може різко поглибитися. Ментор послідовно інтенсифікує зміни, наслідком чого стає новий спосіб мислення учня, модифікація ідентичності та/або переміна життєвих цінностей;
- *демонстрація*: витлумачення невиясненого шляхом власного прикладу, демонстрацією своїх умінь, навичок, компетенцій;
- *збір урожаю*: використовується для коментарів, осмислення здобутків, аналізу результатів. Ментор ставить запитання учневі: «Чому ти навчився?», «Наскільки корисним це є?»

Чотири основні ролі наставника

1. *Фасилітатор*. Фасилітатор проводить зустрічі з метою діалогу, спільного прийняття рішень, планування, вирішення завдань. Фасилітатор визначає правила проведення дискусії і слідкує за тим, щоб дискусія не відходила від заданої теми або процесу. Зазвичай, фасилітатор не має найбільшого впливу або знання у групі.

2. *Ведучий*. Роль ведучого в розширенні кругозору педагога, набутті і застосуванні ним нових навичок та умінь. Ведучий також може виступати в різних ролях: експерт, колега, або товариш і використовувати різні способи представлення інформації: лекція, спільне навчання, робота в групах тощо. Ефективні ведучі добре знають які результати вони хочуть досягнути тим чи іншим методом і постійно оцінюють, чи вдалося це.

3. *Консультант*. Консультант може володіти конкретною інформацією у певній

галузі або бути експертом в галузі змісту або процесу навчання. Як спеціаліст, консультант передає знання іншій людині. Як експерт в галузі освіти, консультант заохочує інших використовувати певні методи, розуміти певні програми або придбавати відповідні матеріали. Як експерт в галузі процесу навчання, консультант надає методичні рекомендації. Для того щоб бути ефективним консультантом, потрібно завоювати довіру педагога і пам'ятати про спільно розроблені завдання і очікування.

4. *Тренер.* У ролі тренера наставник готує педагога до досягнення його цілей і одночасно допомагає йому у розвитку власних навичок планування, осмислення, вирішення завдань, прийняття рішень. Тренер займає терплячу, без оціночну позицію і використовує такі технології, як питання відкритого типу, пауза, перефразування, з'ясування або зондування. Ефективний тренер акцентує увагу на процесі мислення, сприйняття і прийняття рішень для того, щоб розвинути у педагога самостійний підхід до навчання.

Основними якостями академічного ментора (наставника) є:

– *ставлення та установки* (бажання, прояви, переконання, готовність, життєрадісність, гнучкість, наполегливість);

– *професійні компетенції та досвід* (ефективний педагог, міцні фахові знання, упевненість у педагогічних навичках та їх демонстрація, упевненість, підтримка професійних контактів);

– *навички спілкування* (формулювання ефективних стратегій викладання, уважне слухання, вміння ставити запитання, здатність на позитивну і конструктивну критику, ефективне використання часу тощо);

– *міжособистісні стосунки* (довірливі професійні взаємини, знання правил проявити турботу щодо емоційних і професійних потреб педагога, уважність до делікатних політичних питань, успішна співпраця з представниками різних культур, вміння контактувати й налагоджує взаємостосунки, терплячість і толерантність [541].

Наставник для соціального захисту дітей повинен володіти такими

навичками:

– *уміти бути уважним та активним слухачем.* У багатьох випадках Наставник може бути єдиною людиною, якій дитина буде довіряти свої переживання та проблеми;

– *допомагати дитині ставити перед собою коротко- і довгострокові цілі.* Формувати у дитини уявлення про важливість планування в житті;

– *говорити дітям, що завжди є надія.* Ситуацію завжди можна змінити, але для цього потрібна особиста участь в ситуації Наставника і Вихованця;

– *допомагати дітям розвивати особистий інтерес до оточуючого світу.* Це можуть бути поїздки в бібліотеку, музей, театр, зоопарк, на виробництво, до організацій тощо;

– *бути зацікавленим у взаємодії з дитиною і вчасно приходити на зустрічі;*

– *формувати у дитини розуміння «доброго» і «злого», допомагати знаходити позитивні моменти в її житті;*

– *бути хорошим прикладом.* У Вашої дитини, можливо, немає більш нікого, хто міг би стати для неї прикладом.

Менторство (наставництво) в освіті в сучасному розумінні – це навчання через надання учневі/студентві/слухачеві курсів підвищення кваліфікації/молодим педагогам «моделі дії» в різних видах і її коригування через систему зворотного зв'язку.

Ментор – це педагог-наставник, мета діяльності якого допомогти здобувачеві освіти відкрити власні, ще не усвідомлені здібності, здатності, компетенції та подолати внутрішній опір і перешкоди на шляху до змін. Перевагою менторства є можливість навчання прямо на робочому місці. Менторство, на відміну від тренінгу, більш «персоналізоване», однак, потребує більших затрат сил і часу. Вадюю наставництва є неструктурованість подання інформації, брак педагогічних алгоритмів навчання [543].

Основною моделлю навчання наставника (ментора) є модель «Розкажи –

Покажи – Зроби» (Tell–Show–Do). Технологія навчання така:

1. Наставник формулює мету навчання, обговорює, що нового співробітник повинен вміти після закінчення навчання.

2. Розкажи (Tell) – а) ментор пояснює завдання, попередньо розбивши його на кроки; б) наставник (ментор) ставить запитання співробітнику, щоб упевнитися, що зрозумів завдання, а співробітник своїми словами переказує зміст завдання.

3. Покажи (Show) – а) наставник демонструє, як треба виконувати завдання, коментуючи кожен крок; б) після закінчення – запитує, чи все було зрозуміло.

4. Зроби (Do) – а) співробітник самостійно виконує завдання. Наставник може запропонувати співробітникові повторити той чи інший крок знову, якщо він не задоволений якістю виконаної роботи; б) після закінчення наставник дає співробітнику зворотний зв'язок і погоджує з ним критерії оцінювання отриманих умінь, навичок, компетенцій [543].

Менторинг буває *персональним, груповим, колективним*. Найчастіше ми стикаємося з персональним менторингом, при якому один наставник веде одного співробітника. Це ще один плюс наставництва. Рідше зустрічається груповий менторинг (один наставник веде групу співробітників) або колективний (кілька наставників на одного або групу співробітників).

Світова практика виробила правила менторингу (наставництва), а саме: намагайтеся створити довірливі взаємини з партнером; ефективніше працювати «тет-а-тет». У кожного співробітника свій наставник; правильна мотивація (покажіть тому, кого навчають, наскільки ефективний саморозвиток, поясніть, що він вчиться для себе, для самовдосконалення. Навчіть його отримувати зворотний зв'язок від оточуючих його людей, витягувати уроки з власного досвіду); навчіть його використовувати всі можливості для розвитку і зростання; ефективна система підтримки. Підкріплюйте успіхи учня, підтримуйте завзятість і бажання отримувати нові знання і вміння.

Труднощі менторингу (наставництва). Реалізація програми наставництва

шляхом аналізу міжнародного та вітчизняного досвіду найбільш загальними труднощами називає такі:

- Проблеми в налагодженні зв'язків з адміністрацією закладу.
- Забезпечення концепції «навчання у співпраці».
- Установлення зв'язку між плануванням та оцінкою.
- Установлення цілей навчання.
- Брак стимулів, залучення.
- Необхідність мислення вищого порядку.
- Неузгодженість темпу змін у стилях викладання наставників зі змінами у

внутрішньому сприйнятті підопічними.

- Взаємне відвідування уроків колег.
- Надання тривалої підтримки педагогу.
- Заохочення педагога, додаткова оплата, визнання в якості наставника.

Досвід Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» уможливив створення моделі планування роботи з наставником, серед компонентів якої названо:

- *Визначення цілей/очікуваних результатів.* Наставник і педагог-початківець спільно визначають цілі спільної діяльності, тобто, того, що вони хочуть досягнути за певний період часу. Педагог відкрито заявляє про свої потреби, питання та пропозиції, для того, щоб реалістично сформулювати цілі і завдання.

- *Заплановані види діяльності та методи.*

- *Моніторинг.* Наставник і педагог мають спільно подумати і спланувати процес оцінки розвитку навичок, отримання нових знань і досягнення результатів. Потрібно подумати про різні методи та способи моніторингу: опитувальники, повторна оцінка, фото-документація, відео зйомка тощо.

- *Оцінка роботи наставника.* Хто і як буде оцінювати роботу наставника? Хто ще може взяти участь у цьому процесі, окрім педагогів?

- *Ресурси.*

- *Тривалість процесу.* Час початку та завершення програми наставництва.

Частота і тривалість контактів. План дій має включати в себе графік і тривалість заходів, а також дати зустрічей (заходів) і терміни досягнення цілей.

- *Завершення програми.* Представлення наставником результатів спостереження вчителю. Забезпечення зворотного зв'язку вчителем. Обговорення можливостей продовження роботи по завершенню офіційної програми.

Репрезентоване дослідження дає можливість сформулювання з авторської точки зору **професіограму ментора** як фахівця, індивідуального наставника з організації двосторонньої співпраці з протеже-початківцем шляхом неформальної освіти, соціалізації і психологічної допомоги, фахової комунікації, особистого чи професійного розвитку підопічного, вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії неперервної освіти та кар'єри, реалізації власної концепції життєвого успіху; володіє якостями та здібностями: життєрадісністю, гнучкістю, наполегливістю; бажанням бути зразком для інших педагогів; має знання в галузі педагогіки та навчального предмета/дисципліни, психології, андрагогіки; оволодіння інноваційними технологіями; уміння сформулювати ефективні комунікативні стратегії викладання; планувати наукове пізнання, формування умінь, навичок, компетенцій; здатність проектувати освітньо-науковий процес; вибудовувати довірливі професійні стосунки; почуватися впевнено та переконувати інших у процесі академічного заняття в інших педагогів та розвинені компетентності (професійну психолого-педагогічну, андрагогічну, мовно-комунікативну, загальнокультурну, культурно-естетичну, морально-етичну); професійну сформованість щодо здійснення процесу адаптації молодих людей до специфіки діяльності в педагогічній професії; відповідальність за адаптацію початківця вчителя/викладача до організаційної культури установи, зокрема етики ділового спілкування, традицій і норм поведінки в закладі освіти; відповідність професійного консультування під час формування індивідуальної програми розвитку молодого фахівця (вчителя/викладача) та теоретичної і практичної підтримки під час педагогічної інтернатури (випробувального періоду) або стажування.

Висновки до розділу 4

Оновлення функцій, покладених на викладачів у сучасній вищій школі, вимагає від них розбудови власної концепції саморозвитку на основі самооцінки, самореалізації, формування лідерського потенціалу у професійній і педагогічній діяльності, оволодінні іноземними мовами для постійного оновлення професійної інформації з міжнародних наукових джерел, самомотивації до здорового способу життя в суспільстві сталого розвитку.

Досліджено за допомогою структурно-логічного аналізу та систематизації з метою характеристики особливостей професійної підготовки викладачів нової формації деякі сучасні моделі професіограм викладачів, обґрунтовано методичні засади провадження ними освітньої діяльності, концептуалізовано професійні компетентності, особливості, функції, принципи і технології їхньої підготовки з НМК синергізму становлення і розвитку.

Сформульовано авторське бачення професіограм провайдерів сучасних реформ у системі освіти – викладачів-тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів – як ідеальний їхній портрет, зразок, еталон, модель, що представляє якості, здібності особистості, якими він має володіти, знання, уміння, здатності, компетентності, необхідні для виконання фахових специфічно-педагогічних функцій, а також фахову сформованість, відповідальність і відповідність професії. Викладачі означених педагогічних професій мають здобути повну вищу педагогічну освіту (магістр) або повну вищу освіту належної спеціальності із відповідною психолого-педагогічною підготовкою, отриманою як основна, друга спеціальність чи додаткова спеціалізація, шляхом освоєння освітньої програми за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Структурні моделі методологічного опису професіограм конкретизовано у складових НМК (якості, здібності, знання, уміння, здатності, компетентності, сформованість, відповідальність і відповідність) їх професійного профілю: наставників-координаторів – менторів, вихователів-організаторів – едвайзерів, викладачів-дослідників – тьюторів,

викладачів-психологів – фасилітаторів, викладачів-соціальних працівників – тренерів, педагогів-методистів – коучів.

Визначено методологічні аспекти сучасних моделей педагогічної професії тьютора та коуча, які полягають в актуалізації НМК викладача з персоналізації й індивідуалізації креативної взаємодії учасників освітньо-наукового процесу задля створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії споживача освітніх послуг та розкриття його потенціалу й самоосвітньої діяльності впродовж життя.

Обґрунтовано методичні аспекти фасилітації та едвайзінгу для психолого-педагогічної оптимізації забезпечення освітнього процесу та професійної реалізації НМК викладачів шляхом психологічного моделювання ефективності освітньо-наукового процесу та педагогічної інноватики, створення прогнозів психологічної стійкості викладача до професійного вигорання, самоіронія у вирішенні конфліктних ситуацій та міжособистісних спорів, позитивно-психологічне світоглядне бачення професійного середовища, психологічна диверсифікація функціональних та нецільових категорій здобувачів освіти (формальної, неформальної традиційних, інклюзивної та мережевої); соціально-культурна форма професійного впливу організації виховання для забезпечення формування професійної орієнтації компетентностей викладача (художньо-естетичних, морально-етичних, громадянсько-патріотичних, академічних, інноваційних, а також соціальних груп (девіантних, переселенців, учасників бойових дій, дорослих, сімейно-неблагополучних) та громадських об'єднань або територіальних громад у контексті освітньо-наукової виховної та просвітницької діяльності.

Актуалізовано роль тренерів і менторів в активізації навчально-, науково-пізнавальної, розвивальної, науково-методичної діяльності у ЗВО для адаптації молодих фахівців – викладачів і вчених – шляхом методологічного дорадництва та консультування у сприянні ефективності провадження освітньо-наукового процесу, а також у громадянському самоврядуванні через організаційний, психологічний, академічний, юридичний, валеологічний супровід діяльності членів, команд, груп

недержавних організацій і фондів; автентична культур-ідентифікація потенціалу особистісних переваг здобувачів освіти та зайнятих викладачів, їхніх самобутніх граней наукового пізнання, метрики представлення квалітології буття та життєздатності набувача сучасних наукових знань для забезпечення якості життя.

Установлено, що практична значимість використання технологій тьюторства, коучингу, фасилітації, тренінгу, менторингу й едвайзингу в освіті полягає в розробці моделей формування ядра професійних компетентностей з урахуванням потреб ринку праці й вимог здобувачів освіти. Моделі й методики їхнього впровадження в освітній простір дозволяють досягати планованого рівня професійних компетентностей учнів/студентів/дорослих і можуть бути використані для інтенсифікації та підвищення якості освітнього процесу і професійної діяльності. Проаналізовано здатність суспільної спільноти (громадських об'єднань, професійних спілок) швидко адаптовуватися до сучасних реалій, реагувати на запити «освітнього ринку» та створювати нові можливості (асоціації, академії, центри, портали, федерації, платформи, проекти, компанії, майстерні, групи, мережі, фонди, коворкінги, хаби, хакатони тощо) для надання неформальних та інформальних послуг у післядипломній педагогічній підготовці. Важливою є підтримка-супровід в освоєнні викладачами сучасних моделей педагогічних професій та створення таких освітніх програм, які б забезпечували персоніфіковану підготовку (перепідготовку, стажування) усіх категорій педагогів.

Підсумовано, що значної інтенсифікації потребує закріплення гарантій розвитку освіти дорослих, зокрема післядипломної педагогічної, через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізмів фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

РОЗДІЛ 5

РОЗРОБКА, ОБГРУНТУВАННЯ, ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ПЕРЕВІРКА Й ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ

5.1. Концептуально-методичні засади педагогічного експерименту щодо формування синергетики науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Загальні положення. Нинішнє століття провідною ідеєю оновлення освіти визначає навчання впродовж життя. Відповідно зростає роль ПП і НПП, що навчають та готують здобувачів освіти (учнів, студентів, слухачів курсів) до задоволення потреб нинішнього ринку праці та усвідомлення необхідності післядипломної освіти. Сьогодні потребує від фахівців не розрізнених знань у певній галузі науки, а цілісності функціонування й розвитку сфери освіти загалом, міждисциплінарності, трансдисциплінарності, інтегративності, системності й спрямованості на становлення суспільства освіченої особистості, формуванні розумного соціуму й розвитку цивілізації глобальної освіти і науки. Адже нині беззмислово вчити молодь за принципом однієї правильної відповіді. Чим ширший доступ до інформації, тим менше сенсу несе одна відповідь, про яку розповідає педагог. Нові професії вже приходять у вітчизняні ЗВО, адаптуючись із зарубіжних педагогічних методик.

Відтак усе відчутнішою стає потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Це обумовлює необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей.

Однак, у зв'язку з багатоаспектністю проблем, що розглядаються та виникають на стикові багатьох галузей науки у період реформування системи вітчизняної освіти, ПП і НПП доводиться вчитися долати попереднє вузькоспеціальне спрямування власного професійного знання та переходити на рівень *інтегративності* (здатності сприймати, організовувати, узгоджувати й возз'єднувати окремі фрагменти та досягати справжнього розуміння засадничої реальності) і *трансдисциплінарності* (принцип організації наукового знання, яке відкриває всебічні можливості взаємодії декількох дисциплін при вирішенні комплексу проблем суспільства).

Фрагментація, операціоналізм, сучасна культура і цивілізація утворюють проблему в наданні якісної освіти. Крім того, прагматизм, який притаманний сучасникам, відмінна соціальна культура вимагають значної уваги до питання про практичне застосування отриманих теоретичних знань, яке лежить в основі мотивації і самореалізації. Коли йдеться про навчання протягом усього життя, споживач освітніх послуг чітко мотивований певним видом діяльності.

Окрім цього, збільшуються вимоги суспільства до компетентності працівників ЗППО (ПП, НПП та/або НП, методисти та інші працівники).

Нині чітко означилася **проблема** диспропорції між потребою українського суспільства у фахово компетентних ПП і НПП, готових до оновлення знань, умінь, навичок, компетенцій і здатних визначити їхню пріоритетність та своєчасність, та недостатністю пропонованих і надаваних вітчизняними закладами післядипломної педагогічної освіти (обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти) та структурними підрозділами закладів вищої освіти освітньо-наукових чи практичних послуг.

Це у свою чергу викликає необхідність подолати сучасний інерційний управлінський підхід до підвищення кваліфікації, спеціалізації, перепідготовки, стажування, за якого керівні органи ЗВО координували дану діяльність, і натомість активізувати внутрішній потенціал ПП, НПП і НП щодо самоаналізу, самопланування процесу оновлення й модернізації власної професійно-педагогічної компетентності.

Метою Концепції формування науково-методичної компетентності викладачів на синергетичних засадах у післядипломній педагогічній освіті є її вдосконалення для задоволення потреб суспільства через підготовку, перепідготовку, спеціалізацію та підвищення кваліфікації в умовах реформування системи освіти в Україні.

Залежно від мети визначено головні завдання:

- актуалізувати особистий досвід викладачів для формування власної індивідуальної освітньої траєкторії через оволодіння ними технологіями самоорганізації та самореалізації;
- створити умови для належної випереджувальної різнобічної підготовки персоналу ЗППО щодо забезпечення ними індивідуальних потреб викладачів та вибору сучасних моделей педагогічної професії й опанування ними.

Концептуальне бачення формування науково-методичної компетентності викладачів на синергетичних засадах у післядипломній педагогічній освіті засвідчують чинні концептуальні нормативні документи, зокрема, концепції: розвитку педагогічної освіти (2018), підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018), розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (2018), розвитку громадянської освіти в Україні (2018), реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), впровадження медіаосвіти в Україні (2016), популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі (2016), національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), реформування державної політики в інноваційній сфері (2012), національного виховання студентської молоді (2009), художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), екологічної освіти України (2001).

Правовий базис освіти й соціальної сфери визначається світовими й вітчизняними нормативно-правовими документами, а саме: Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання

протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року; Стандартами та керівними принципами забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2009), Конвенцією про захист прав людини і основоположних свобод 1950 року, ратифікованою Законом України від 17 липня 1997 р. № 475/97-ВР «Про ратифікацію Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод 1950 року, Першого протоколу та протоколів № 2, 4, 7 та 11 до Конвенції»; Конвенції ООН про права дитини (1989), Паризькою програмою-рекомендаціями з медіа-освіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 року) та резолюцією Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 року).

Правові основи освіти в Україні закладені в Конституції України (1996), Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про державне прогнозування та розроблення програм економічного та соціального розвитку України» (2000), «Про наукову і науково-технічну експертизу» (1995), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), *соціальної сфери* – у Стратегії сталого розвитку «Україна–2020» (2015), Концепції реформування системи забезпечення населення культурними послугами (2019), Концепції реформування інституту саморегулювання в Україні (2018), Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (2018), Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року (2017), Концепції Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року (2017), Концепції Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року (2017), Концепції вдосконалення інформування громадськості з питань євроатлантичної інтеграції України на 2017-2020 роки (2017), Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на

2016-2020 роки (2016), Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки (2015), Національній стратегії у сфері прав людини (2015).

Квалітологічна платформа оцінювання якості процесу формування синергетичної науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти представлена передусім основоположними стандартами: ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги; ДСТУ ISO 10011-1-97 Настанови щодо перевірки систем якості; ДСТУ ISO 10005:2007 Системи управління якістю. Настанови щодо програм якості; ДСТУ ISO 10006:2005 Системи управління якістю. Настанови щодо управління якістю в проектах; ДСТУ 180 9001-2000 Системи менеджменту якості. Вимоги; ДСТУ 4163:2003 Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів; ДСТУ 2938-94 Системи оброблення інформації. Основні поняття. Терміни та визначення; ДСТУ 2681-94 Метрологія. Терміни та визначення; ДСТУ 3966-2009 Термінологічна робота. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять тощо.

Суть і зміст синергетики науково-методичної компетентності викладачів.

Синергетична педагогіка є випереджувальною міждисциплінарною галуззю педагогічної та синергетичної наук, яка вивчає властивості формування й розвитку людини сучасної соціоприродної генерації під час її виховання, становлення як переконаного й відповідального суб'єкта за збереження середовища життєдіяльності та фахового розвитку впродовж життя [166,593,594,595,596,597,598,599,600,601].

Вона ґрунтується на відповідних світоглядних ідеях, а саме:

- сприяння розвитку особистості з метою її саморозкриття й самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співпраці з іншими людьми і з самим собою;
- розвиток інтеграції різних способів освоєння людиною світу (мистецтва, філософії, міфології, науки тощо), при цьому розвиток інтеграції має спиратися на холістичні тенденції розуміння об'єктивної реальності;

– зміні ролі педагога, викладача, вчителя, що передбачає перехід до спільних дій всіх учасників навчально-виховного процесу у нових ситуаціях у відкритому, плинному, необоротному світі;

– розробленні сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін тощо.

З огляду на вищезначене **науково-методичну компетентність викладачів** на засадах синергетики будемо трактувати як *емерджентну праксеологічну, міжгалузеву, фундаментально-філософську, еkleктичну та ергономічну загально- і конкретно-наукову методичну компетентність, яка забезпечує реалізацію міждисциплінарної методології навчання спеціальних фахових і професійно-орієнтованих дисциплін, наукового пізнання, практики, експертного оцінювання стану й розвитку, рівня освітньо-наукового потенціалу систем ЗВО та сприяє реалізації акмеолого-аксіологічного професійного потенціалу викладача в намаганні досягнення прагнень забезпечити власну й системну сталість кар'єрного зростання, професійного самовдосконалення, позитивної зайнятості та якості життя; складається із системно-теоретичної, фундаментально-методичної та системно-моделюючої кваліто-формульної.*

Дана компетентність педагога, викладача виражається у:

– *системних якостях*: кругозору, ерудиції, наукового інтелекту, гуманізму, гуманітарності, соціальної справедливості, інтелектуальності, цілеспрямованості, мобільності, динамізму особистості, адаптивності, полікультурності, толерантності, емпативності, емоційного інтелекту, експресивності, розвиненості мови, артистизму, оптимізму тощо;

– *здібностях*: до наукового пізнання, аналітично-мисленнєвої діяльності, системного аналізу, якості складових соціального та освітнього середовища, з наукометрії, системно-педагогічного управління, прогнозування, моделювання та планування тощо;

– *здатностях*: сприймати, систематизувати та транслювати науково обґрунтовану інформацію, досліджувати оточуюче середовище (соціальне, освітнє), вікової трансформації цільового матеріалу для різних категорій підготовки, здатність методичної, виховної, соціальної роботи, художнього й естетичного сприйняття дійсності, морально-етичного ставлення до особистості, здатність біоетики, екологічної етики тощо;

– *готовності*: емоційно-особистісна (позитивне ставлення до педагогічної діяльності, розуміння цінностей і етичних норм, мотивів і потреб, особистісно-мотиваційне ствердження, громадська активність і відповідальність), змістово-процесуально-технічна (знання з педагогіки, психології, методики, використання новітніх технологій);

– *сформованості* комплексуючого та інтегрованого імперативу, усукупнення часткових компетентностей (функціонально-філософської: філософської, релігієзнавчої, світоглядної, цивілізаційної, морально-етичної, художньо-естетичної, самоосвітньої, критичного мислення; загальнонаукової: дослідницько-експериментальної, креативної, інформаційно-цифрової, інноваційної, рефлексивної, андрагогічної, управлінської моніторинго-експертної, прогностично-моделюючої; конкретною наукової (професійної): педагогічної, психологічної, математичної, природничої, екологічної, технічної, технологічної, історичної, політичної, суспільної, соціологічної, мовно-комунікативної, інструментально-аналітичної тощо).

Цінність *синергетики НМК викладачів* для педагогічної діяльності в умовах освіти дорослих зумовлюється її **функціями**.

Залежно від завдань концепції до *функції викладачів* належать такі:

- самовизначення, самомотивування;
- саморефлексії та творчості;
- самонавчання, самовдосконалення та саморозвитку;
- самореалізації та саморегуляції;

- адаптивно-соціалізуюча;
- егозахисна, самопрофілактики та самореабілітації;

до *функцій персоналу ЗППО* як педагогів-андрагогів (неперервний і послідовний вплив на викладачів-курсантів) відносяться:

- діагностично-моніторингова;
- організаційно-проектна;
- методично-методологічна;
- партнерсько-соціалізуюча;
- психологічно-емоційна;
- підтримуючо-реалізаційна;
- аналітико-регуляційна.

Формування *науково-методичної компетентності* викладачів у післядипломній педагогічній освіті на синергетичних засадах – це, передусім, процес творчого саморозкриття особистості ПП і НПП, оновлення їхньої діяльності, яке розкривається через інноваційне поєднання, осучаснення й віднайдення змісту, методів і форм навчання з актуалізацією таких факторів, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, комунікативність, творчість і нелінійність, критичність мислення, керування, самокерування, самоврядування, робота в команді тощо.

Самоорганізація, переходи від одних принципів, підходів, методів, форм, засобів навчання до інших, нестандартне їхнє поєднання забезпечують інноваційність і результативність навчання, повноту і високу якість предметних знань, актуалізацію міжпредметних зв'язків, професійне становлення і адаптацію фахівців у швидкозмінному світі через різні навчальні дисципліни, курси, додаткові програми тощо з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків, що сприяє інтеграції й синтезу гуманітарного й природознавчого знань та його доцільне застосування в спеціальності.

Принципи та підходи формування ***НМК викладачів (на засадах синергетики)***.

У рамках реформування вітчизняної освіти спеціалізація, перепідготовка, підвищення кваліфікації та стажування педагогів і викладачів нової формації вимагають модернізації підходів і принципів.

Так, у процесі формування *науково-методичної компетентності* викладачів на засадах синергетики в післядипломній педагогічній освіті використовуються такі принципи:

– *фундаментально-філософські*: об'єктивності, історизму, загального зв'язку, систематичного розвитку, єдності теорії з практикою, детермінізму, принципової пізнаваності світу, кореляції;

– *загальнонаукові*: об'єктивності, науковості, систематичності й послідовності, доступності, свідомості, обґрунтованості наукових висновків, обов'язковості доведень розуму, міровизначеності;

– *конкретно-наукові*: цілісний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), інтегративний, культурологічний, технологічний, особистісно-творчий, етнопедагогічний, антропологічний, технологічний, ресурсний;

– *методології пізнання*: інтерсуб'єктивності, історизму, достатньої підстави, детермінізму, несуперечливості, перевірюваності й відтворюваності, науковості, наступності й відповідності, цілісності й системності, доповнюваності; пізнання (детермінізму, відповідності і субсидіарності);

– *системного аналізу якості*: оптимальності, дедуктивної послідовності, емерджентності, ієрархії, безконфліктності, подвійності, цілісності, складності, множинності, інтеграції, формадізації.

Формування *науково-методичної компетентності викладачів* у післядипломній педагогічній освіті на синергетичних засадах здійснюється згідно з такими основними методологічними підходами: *компетентнісним, особистісно орієнтованим (індивідуальним), синергетичним, системним, інтегративно-*

діяльнісним, андрагогічним, акмеологічним та інклюзивним підходом в освіті дорослих, які відповідно узгодимо з деталізованими принципами.

Так, *компетентнісний підхід* – спрямування освітнього процесу на отримання позитивних результатів, якими є такі рівнозначні компетентності: загальні (універсальні, ключові) та професійні; застосування принципово нової методології до організації змістової та процесуальної сторін вищої освіти, створення нової моделі освіти, саморозвиток студентів, викладачів, усієї системи вищої освіти; самореалізація у світі професійної праці.

Принципи життєтворчості, особистісної спрямованості компетентнісної освіти, опори на попередній досвід, творчого осмислення соціального досвіду, спрямованості на результат, освіти для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку.

Особистісно-орієнтований підхід тлумачиться як систематичне ставлення педагога-андрагога до здобувачів освіти (студентів, викладачів-курсантів) як до сформованої унікальної особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і партнерської взаємодії.

Принципи індивідуального підходу, особистісного підходу, гуманістичної спрямованості, активності й самостійності у навчанні, єдності свідомості і діяльності, забезпечення пріоритету міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу.

Синергетичний підхід у педагогіці оснащує педагога, викладача новими науковими уявленнями, знаннями для самовдосконалення, саморозвитку в складних змінювальних суспільних умовах. Він базується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування і полягає в мотивуючому чи спонукальному впливові на суб'єкт. Синергетичний підхід дозволяє по-новому й неупереджено збагнути природу не тільки побудови, але і змісту педагогічної діяльності як складного, динамічного, багаторівневого процесу; розглядати кожен

суб'єкт педагогічного процесу (здобувач знань, педагог) як підсистеми, які здійснюють поступовий перехід від розвитку до саморозвитку.

Даний підхід ґрунтується на методологічних *принципах* відкритості, системності, співтворчості й цілісності.

Системний підхід формування НМК на засадах синергетики сприяє розвитку системного мислення, засвоєнню теоретичних і практичних знань, формуванню вміння якнайкраще поєднувати педагогічні засоби, форми і методи роботи всередині системи. Системний самоаналіз освітнього процесу є підґрунтям контролю й упорядкування власної фахової діяльності, підвищує доцільність педагогічних дій, усуває компонент стихійності. Системотвірні фактори та умови через статичну й динамічну діяльності в аспектах узагальнення різних компонентів системи сприяють розвиткові пізнавально-фахової активності.

Принципи цілісності, зв'язності компонентів, сумісності з оточуючим середовищем, оптимальності ступеня відповідності організаційного компонента системи меті,

Інтегративно-діяльнісний підхід забезпечує розкриття та розвиток інтелектуальних здібностей, спроможність розробляти єдині інтеграційні моделі спільної результативної діяльності, визначати основні функції, складники, елементи у їх зв'язку й відношеннях. Активне й систематичне розроблення інтегрованих навчальних курсів, вивчення яких забезпечить здобувачеві знань формування різних видів компетентностей у їхньому поєднанні.

Принципи спільної діяльності, роботи в групі, коригування застарілого досвіду і особистісних установок, актуалізації, творчості.

Андрагогічний підхід передбачає особливу увагу не лише формальній, але і неформальній освіті дорослих в рамках впровадження концепції освіти протягом життя. Це науково обґрунтовані управлінські норми освітньої діяльності, цілеспрямовані на задоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини щодо її професійного, загальнокультурного та наукового рівнів.

Принципи пріоритетності самостійного навчання, систематичного розвитку, використання наявного позитивного життєвого досвіду, коригування застарілого досвіду і особистісних установок, доповнюваності, затребуваності результатів навчання практичною діяльністю.

Акмеологічний підхід у педагогіці – усукупнення принципів, прийомів, методів здійснення наукового дослідження для вивчення й вирішення наукових теоретичних і практичних проблем орієнтації особистості на самовдосконалення і саморозвиток. Цей підхід спрямований на вдосконалення процесу фахової самореалізації дорослих, значний рівень результативності, досвідченості та зрілості; актуалізується розвиток творчих здібностей особистостей залежно від властивостей їх підготовки і наявного досвіду: вікового, освітнього, професійного, креативного, рефлексивного тощо. Сприяє мотивуванню значних здобутків, бажанні важливих результатів, досягнення життєвих звершень; здійсненню креативної діяльності особистості у ході неперервної освіти, самореалізації її творчих можливостей.

Принципи вершинної орієнтації у формуванні готовності до професійної діяльності, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності, особистісної зрілості.

Інклюзивний підхід в освіті дорослих – спрямування на постійні шукання результативних способів сприйняття багатоманітності, включення людей з інвалідністю в активне суспільне життя, уміння варіативно будувати й коригувати професійну діяльність відповідно до стану здоров'я, збільшення шансів участі осіб з інвалідністю в неформальній освіті для зниження ступеня їхньої соціальної ізоляції.

Принципи індивідуальності, доступності, безперервності і наступності освіти ергономічності, самореалізації, субсидіарності, доповнюваності, визнання права на освіту людини в будь-якому віці, урахування особливостей культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення; взаємодії і партнерства державних органів, недержавних і громадських організацій у забезпеченні розвитку освіти дорослих.

Структура науково-методичної компетентності викладачів на засадах синергетики. Зміст НМК (на синергетичних засадах) педагогів, викладачів – це сукупність компонентів: *когнітивного* (передбачає володіння знаннями відповідно до визначених методологічних рівнів: фундаментально-філософського, загальнонаукового, конкретно наукового (професійного) та *технологічно-операційного* (передбачає володіння уміннями й компетенціями дидактичного, методичного й технологічного характеру).

Розглянемо когнітивну складову через аналіз дефініцій її рівнів.

Фундаментально-філософський рівень когнітивного компонента синергетики НМК – це ключові принципи пізнання і поняттєво-категоріальний апарат науки загалом, що є смисловим підґрунтям знання, розкриваючи різноманітні підходи до процесу осягнення та трансформації дійсності.

Загальнонауковий рівень містить концепції, парадигми, підходи, принципи, закономірності, використовувані в галузях науки шляхом узагальнення й систематизації досліджень науковців. Йому властиве сприйняття явищ дійсності у вигляді систем зі своєю будовою та законами діяльності. У контексті нашого дослідження даний рівень ґрунтується на ідеї необхідності неперервності освіти, відповідності між старими й новими законами, концепціями, моделями компетентності педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку.

Конкретно-науковий становить сукупність понять, прийомів, методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Сучасна наука має численні дослідження, присвячені співвідношенню методології педагогіки і її галузей у розвитку та взаємозв'язку, що виникають на межі наук, так звану міждисциплінарність.

Технологічно-операційний компонент науково-методичної компетентності складають методика й технологія дослідження (визначення ролі і місця методологічного знання в системі навчання, уміння застосовувати наукові методи на конкретному матеріалі, використовувати прийоми систематизації, узагальнення,

класифікації, інтеграції міждисциплінарних знань, а також здатність педагога, викладача орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати технічні та мультимедійні засоби, володіти й оперувати інформацією відповідно до професійних потреб, оцінювати досягнутий результат). На цьому рівні методологічне знання носить чітко виражений нормативний характер.

Синергетика НМК викладачів у системі ППО – це усукупнення комплексуючого та інтегрованого імперативу компетентностей – функціонально-філософської, загальнонаукової та конкретно-наукової, сформованість кожної з яких – один із показників загального ступеня науково-методичної компетентності.

Залежно від змісту НМК (на синергетичних засадах) педагогів, викладачів і рівнів її когнітивної та особливостей технологічно-операційної складових визначено основні функціональні групи часткових компетентностей (табл. 5.1.1).

Компетентності кожної функціональної групи мають певний освітній потенціал, необхідний для формування паралельних інтегральних компетентностей та входять до синергетичної науково-методичної компетентності викладачів. Творчо сформована синергетика НМК засвідчує найвищий рівень реалізації даного потенціалу, який здійснюється наскрізно в процесі навчання кожної дисципліни або курсу під час підвищення кваліфікації, спеціалізації, перепідготовки, стажування.

Аналіз робіт вітчизняних науковців [161,162,163,164,165,167,170,612,613,641], власні здобутки [157,203,205,206,207,208,209,210,211,212,213,363] уможливають здійснення деталізованого аналізу вищезначених часткових компетентностей, що становлять структуру НМК викладачів на засадах синергетики.

Розглянемо детальніше дані функціональні групи НМК на засадах синергетики викладачів і розпочнемо аналіз із *функціонально-філософської НМК*, яка включає такі компетентності як її компоненти: філософську, релігієзнавчу, світоглядну, цивілізаційну, морально-етичну, художньо-естетичну, логічну, риторичну,

евристичну пізнавально-інтелектуальна, гуманітарну, космополітичну, самоосвітню, критичного мислення.

Таблиця 5.1.1

**Функціональні групи науково-методичної компетентності викладачів
на засадах синергетики**

Функціональні групи науково-методичної викладачів на синергетичних засадах		
Функціонально-філософська науково-методична компетентність	Загальнонаукова науково-методична компетентність	Конкретно-наукова науково-методична (професійна) компетентність
Філософська Релігієзнавча Світоглядна Цивілізаційна Морально-етична Художньо-естетична Логічна Культурологічна Полікультурна Риторична Евристична Космополітична Гуманітарна Самоосвітня Критичного мислення Громадянська	Науково-дослідницька Експериментальна Методологічна Креативна Інформаційно-цифрова Медіакомпетентність Інноваційна Інтерпретаційна Інклюзивна Рефлексивна Андрагогічна Соціально-економічна Емоційно-інтелектуальна Управлінська Моніторингово-діагностична Експертна Прогностично-моделююча Квалітологічна Наукометрична Футуристична Здоров'язберігаюча Сталості	Педагогічна Психологічна Математична Фізична Природнича Біологічна Екологічна Історична Політична Соціальна Правова Літературна Мовно-комунікативна Іншомовна Інструментально-аналітична Дискурсивна Технічна Технологічна

Філософська компетентність – компетенції з філософського та наукового підходів до вивчення науки та інноваційної діяльності; класичного, неklasичного та постнеklasичного ідеалів науковості; форм організації науки; методології пізнання наукової та інноваційної діяльності; значення фундаментальних і прикладних напрямів наукового дослідження; філософських основ класифікації наук; теоретичних та методологічних аспектів філософії техніки і технологій; форм, методів, засобів і принципів філософського осмислення наукової картини світу; логіки наукового

дослідження у контексті глобальних проблем сучасності (екологічних, техногенних і соціальних); аксіологічного виміру науки щодо відповідальності вченого за результати його досліджень.

Релігієзнавча компетентність включає знання про природу релігії, її розвиток та місце в культурі та соціумі, філософію релігії, зокрема концепції натуралізму, матеріалізму, екзистенціалізму, феноменології, прагматизму, психоаналізу, історію релігії, її походження, внутрішній розвиток, особливості її соціально-культурних зв'язків, уміння враховувати світоглядні погляди інших у міжособистісній та фаховій комунікації; здатність відрізнити основні релігійні течії та напрями за їхньою специфікою; упізнання основних надбань мистецької релігійної культури людства; спроможність адекватно застосовувати основні норми релігійного етикету; навичка використовувати реальні знання властивостей релігійних течій з неодмінним використанням критичного мислення, а також взаємодію релігії та суспільства, її вплив на соціальну поведінку індивідів, груп, спільнот.

Світоглядна – бачення ролі людини, мети її життя, переконань, принципів, цінностей та їхнє втілення у поведінку особистості; здатність набувати сучасних наукових знань, поглядів, переконань; можливість формувати суспільний ідеал; уміння методично правильно й комунікативно переконливо аргументувати свої думки та захищати власні науково-світоглядні позиції.

Цивілізаційна – комплекс системоутворюючих переконань і принципів, котрі є теоретико-методологічними і світосприйнятними засадами освітньої теорії та практики, які вибудовують майбутній напрям руху людства в цілому та кожної особистості окремо. У сучасному несталому світу з його універсальністю, щоденною одноманітністю та національним розмаїттям для випереджального розвитку дана компетентність пов'язує світовий досвід вирішення проблем через методично грамотне втілення в суспільства соціальних змін.

Морально-етична – знання норм, правил, вимог, приписів, принципів суспільства і стереотипів поведінки особистості, її моральних якостей, які базуються

на суспільних моральних засадах, та формування умінь, навичок, компетенцій унікально неповторними методичними засобами; відмінні ознаки моралі різних професійних груп залежно від особливостей їхньої діяльності.

Художньо-естетична – складне інтегроване утворення, що включає опанування естетичних знань, формування умінь, навичок, сформованість естетичних якостей, здібностей, здатностей, цінностей, ідеалів, поведження, певного творчого досвіду, що уможливорює успішне здійснення викладачами фахової діяльності та сприяє підвищенню їхнього професійного й загальнокультурного рівня, індивідуальному самовираженню. Вона дає змогу відчувати естетичну насолоду від педагогічної діяльності, розвиває внутрішню потребу в ній та інтерес до постійного підвищення її рівня в системі освіти впродовж життя.

Логічна компетентність – установлення причинно-наслідкових зв'язків, здатність використовувати дедуктивний метод аргументування та спростування суджень, пояснення здобувачем знань змісту понять і термінів, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, індукції і дедукції, самостійне опрацювання та вивчення передумов, причин, суті, наслідків і значення подій та явищ, здійснення дедуктивних обґрунтувань правильності розв'язання задач та аналізувати допущені логічні помилки в помилкових дедуктивних розмірковуваннях а також проведення дослідження і створення власних проектів.

Культурологічна – комплекс сформованих знань про культуру, що дозволяє установити місце людини у світі, способи його зміни з урахуванням отриманих знань та передбачає сформованість гуманістичного бачення світу, духовно-естетичних цінностей, власної думки й переконання, здібності аргументувати та відстоювати їх; необхідності літератури для саморозвитку й самореалізації духовного світу особистості для досягнення її гармонійних взаємин із навколишнім світом.

Полікультурна передбачає створення на інтеграційній основі компетентності спілкування, обміну, взаємодії та взаємовпливу навчання в гетерогенних (багатонаціональних) групах і, відповідно, установлення міжпредметних зв'язків у

освітньому процесі. Це рівень професійної та культурологічної освіченості через формування полікультурної гуманістичної картини світу під час освітнього процесу на основі діалогу культур

Риторична – теоретична та практична здатність фахівця продукувати різноманітні тексти переконливого мовлення в різних видах суспільного й міжособистісного спілкування та публічного мовлення для умотивованого й аргументованого донесення інформації; уміле послуговування засобами риторики з метою впливу на адресата мовлення; риторичного й особистісного самовдосконалення.

Евристична – здатність застосовувати знання логіко-евристичних прийомів і методів, особистісний досвід, уміння і навички вирішення проблемних ситуацій особливим способом, здатність самостійного опанування новими знаннями, аналізу діяльність учасників освітнього процесу, приймати нестандартні рішення.

Космополітична – здатність відчувати себе громадянином світу з розумінням планетарних проблем та дотриманням загальнолюдських цінностей.

Гуманітарна – системна якість особистості, її готовність реалізувати свій професійний і особистісний потенціал; знання психо-фізіологічних особливостей людини, її потреб і способів їх задоволення відповідно до прийнятих культурних і соціальних норма, традицій; уміння вирішувати стандартні і нестандартні ситуації, формувати культурні норми життєдіяльності; проводити моральну, культурну експертизу своєї професійної діяльності.

Самоосвітня – інтегроване усукупнення, котре регламентує здатність особистості до дієвого застосування теоретичних і практичних знань, на етапі формальної освіти до навчання упродовж життя, накреслення планів, реалізацію самоосвітньої діяльності, самоаналізу та самоконтролю із застосуванням сучасних форм, методів, технологій, навчально-інформаційних ресурсів для безперервного самовдосконалення щодо виконання особистісних, суспільних і професійних функцій

Критичного мислення – усвідомлене послугування розумовими операціями для висловлення обґрунтованих висновків і прийняття обміркованих і зважених рішень щодо достовірності будь-якого твердження, уміння аналізувати, систематизувати, структурувати інформацію, виявляти в ній елементи новизни особливо в умовах величезної кількості різноманітної інформації і швидкоплинних змін сьогодення.

Громадянська – уміння розвивати в здобувачів освіти здатності бути громадянином із базовим рівнем демократичної, громадянської культури, усвідомлення цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні та брати компетентну участь у громадському житті, приймати рішення й нести за них відповідальність.

Наступна функціональна група науково-методичної компетентності викладачів на синергетичних засадах – *загальнонаукова науково-методична компетентність*. Її компонентами виступають дослідницько-експериментальна, методологічна, креативна, інформаційно-цифрова, медіакомпетентність, інноваційна, інклюзивна, рефлексивна, андрагогічна, соціально-економічна, науково-методична, інтелектуально-емоційна, управлінська, моніторингово-діагностична, контрольньо-оцінна, експертна, прогностично-моделююча, квалітологічна, наукометрична, футуристична, здоров'язберігаюча, цивільна, сталості, правова.

Здійснимо аналіз найважливіших, на наш погляд.

Науково-дослідницько-експериментальна компетентність передбачає сформованість теоретико-методологічних і фахових знань із педагогічної науки, практичних умінь, навичок, компетенцій організації науково-дослідницької діяльності, оволодіння науковим мисленням, висувати гіпотези для вирішення спірних питань, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів; самомотивація до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження через проведення експериментів, здатність

особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та упроваджувати наукові винаходи в освітній процес; здатність репрезентувати власні досягнення та здобутки зрозумілою світовій науковій спільноті мовою за прийнятими в науковому товаристві правилами і критеріями оцінювання.

Методологічна – система знань методологічного характеру в розрізі когнітивного (загальнофілософські, загальнонаукові, конкретнонаукові знання) та умінь операційного (дидактичного характеру (визначення ролі і місця методологічного знання в системі навчання; уміння застосовувати методи формування наукового світогляду, системи методологічних переконань; уміння застосовувати закономірності формування понять, теорій, законів); методичного характеру (уміння застосовувати наукові методи на конкретному матеріалі: ідеалізації, моделі, абстракції тощо, з'ясовувати межі їхньої застосовності; використовувати наукові методи для перевірки та спростування наукових гіпотез: теоретичних (якісної і кількісної оцінки) і практичних (спостереження, експеримент, розв'язування задач); уміння використовувати засоби наочності (карти, схеми, графіки, рисунки, комп'ютерні моделі, процесів тощо); технологічного характеру (уміння використовувати прийоми, спрямовані на систематизацію, узагальнення, класифікацію, розрізнення, порівняння, інтеграцію знань міжпредметного характеру тощо) компонентів.

Креативна – здібності викладача до творчого сприйняття дійсності і створення унікального авторського освітнього продукту, здатність продуктивно організувати вирішення педагогічних проблем неординарними способами, діяти у тій чи іншій сфері відповідно до його інтелектуальної, аутопсихологічної, комунікативної, психологічної компетентностей; уміння спонукати здобувачів знань до вияву нестандартності у процесі навчання та бажання й навченість здійснювати новації.

Інформаційно-цифрову компетентність викладачів визначаємо як сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку; пошуку, створення

та поширення цифрових ресурсів; керування та організації використання цифрових технологій у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання; удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення учнів/студентів; забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем.

Медіакомпетентність викладача – сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей і різноманітних показників (мотиваційного, інформаційного, методичного, практично-операційного/діяльнісного, креативного), які сприяють медіаосвітній діяльності різновікової аудиторії заохочувати й стимулювати у студентів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа; застосовувати у викладанні дослідницьку методику, коли студенти зможуть самостійно шукати інформацію, щоб відповісти на різні питання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі до нових областей; свідомо споживати медіапродукцію на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіа потреб; безпечно й культурно спілкуватися у віртуальних спільнотах і соціальних мережах із постійним нарощуванням комерціалізації дитинства

Інноваційна – теоретична й практична здатність і готовність викладача до організації освітнього процесу з використанням нововведень на всіх етапах: моделювання, прогнозування, упровадження; сприйняття й аналіз інновацій, у тому числі і власних, здатність через відносно стале знайти абсолютно нове вирішення проблеми.

Інклюзивна – здатність знаходити дієві способи сприйняття багатоманітності, включення людей з інвалідністю в активне суспільне життя, уміння здійснювати власну фахову діяльність з урахуванням стану здоров'я, використувати неформальну освіту для зниження ступеня соціальної ізоляції людей з інвалідністю.

Рефлексивна компетентність – здатність викладача до самоаналізу, усвідомлення власного душевного стану з метою вироблення стратегії подальшого

розвитку й саморозвитку, визначення пріоритетів, якнайбільшої ефективності й результативності фахової діяльності.

Андрагогічна компетентність включає в себе здатність і готовність до специфічної діяльності з аудиторією дорослих, визначення через моніторинг їхніх освітніх потреб, мотивацію командної роботи дорослої аудиторії, уміння застосовувати *технології модерації, фасилітації, менторства* шляхом інтерактивної взаємодії, спонукати до рефлексії задля реалізації ІОТ неперервного навчання впродовж життя.

Соціально-економічна – здатність усвідомлення власної соціальної відповідальності за результати підготовки фахівців з розвиненою економічною компетентністю для життя в умовах швидких змін суспільства й економіки; сукупність економічних знань і практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення задля використання матеріальних, фінансових, людських і власних ресурсів і капіталів.

Емоційно-інтелектуальна компетентність викладачів – це осмислена здатність і готовність реалізовувати емоційну компетенцію для результативного здійснення фахової діяльності та вирішення соціальних проблем. Складниками її є компетенції внутрішньо-особистісного плану (емоційна стабільність, зацікавленість, відкритість, багатство переживань і станів, рефлексія тощо) та ті, що пов'язані із соціумом (емпатійність, контроль над імпульсами, толерантність, долання бар'єрів у спілкуванні; управління конфліктами, емоційна стійкість та саморегуляція в стресових ситуаціях).

Управлінська компетентність – комплекс особистісних властивостей викладача, знання, досвід, навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства, розвиток організаційного та особистісного лідерства, здатність розв'язувати проблеми, що спаряють виробленню певного кола рішень або самостійному вирішенню певних питань із застосуванням культурної чутливості та морально-етичних норм і принципів.

Моніторингово-діагностична включає відстеження процесу навчання і співвіднесення отриманих результатів із запланованими, використання методів діагностики (контролю, перевірки, оцінки, накопичення статистичних даних, їх аналізу, виявлення динаміки, прогнозування результатів), спостереження за сформованістю фахової компетентності викладачів, аналіз та оцінку; формування завдань для самоосвіти, реалізації власної ІОТ, сприяння зростанню якості освітнього процесу до рівня сучасних вимог шляхом розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Контрольно-оцінна – уміння здійснювати зворотній зв'язок зі здобувачами освіти, у результаті оцінювання й контролю виявити його переваги й недоліки, з'ясувати причини недоопрацювань, зривів, невдач для можливості проведення корекції в освітній діяльності та використання нових ефективних засобів, методів і технологій.

Експертна компетентність викладачів передбачає сформованість умінь, сукупність процедур для оцінки відповідності даних освітнього процесу, його суб'єктів, результату існуючим стандартам, технологічним критеріям, вимогам, які базуються на поглибленому вивченні властивостей об'єкта через застосування різноманітних методик і за наявності розроблених критеріїв педагогічної експертизи та компетентних експертів.

Прогностично-моделююча – уміння передбачати результати освітнього процесу; розробляти освітні (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програми та робочі програми навчальних дисциплін, плани занять; проектувати освітній процес і діяльність студентів на занятті; проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність; уміння аналізувати кризи та конфлікти, а саме: визначати характер конфлікту, вибирати шляхи, способи й методи їхнього розв'язання; володіння методологією та технологією педагогічного прогнозування можливих наслідків прийняття рішень; володіння прогностичними методами тощо);

уміння визначити напрям власної діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі, у тому числі й самоосвітній, і передбачати кінцевий результат.

Квалітологічна – знання засобів, методів і форм управління якістю, створення й реалізації проектів; розуміння триєдиної сутності квалітології (теорія якості, теорія оцінки якості, теорія управління якістю), уміння надавати консультативну інформаційно-методичну допомогу здобувачам освіти (слухачам курсів) у їхній практичній діяльності у сфері якості освіти.

Наукометрична – знання сутності, форм і методів дослідження різних аспектів світової наукової комунікації, здатність створення наукової статті та її публікації в міжнародних реферованих виданнях за показниками визнаних міжнародних наукометричних баз, уміння точного цитування й міжнародного представлення результатів власної наукової діяльності, кількісного виміру їхньої значимості.

Футуристична – здатність викладача прогнозувати майбутній розвиток системи освіти та безперервну модернізацію власної професійно-педагогічної діяльності, готувати здобувача освіти передбачати наслідки своєї роботи і буття суспільства загалом через його спрямованість, усталеність/нестабільність, конструктивність/деструктивність і соціальну безпеку/руйнування, суспільну небезпеку.

Здоров'язберігаюча компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти – це інтегроване, стійке утворення особистості, що характеризує його психологічні якості (психологічна складова), уміння, навички, характеристики та властивості (практична складова), задля збереження фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я – свого та оточення, які забезпечують його функціонування та зміцнення, можливість вільного володіння здоров'язберігаючою діяльністю.

Сталості – здатність до безперервного навчання із засвоєнням знань, формуванням умінь, навичок, компетенцій, що забезпечують відповідне ставлення до навколишнього природного середовища, формування загальної екологічної культури,

нової системи морально-етичних вартостей для осучаснення менталітету особистості та моральності – суспільства сталого розвитку.

Остання функціональна група науково-методичної компетентності викладачів на синергетичних засадах – *конкретно-наукова (професійна) науково-методична компетентність*. Її компонентами виступають педагогічна, психологічна, математична, природнича, екологічна, історична, політична, суспільна, соціологічна, мовно-комунікативна, дискурсивна, інструментально-аналітична, технічна, технологічна тощо.

Педагогічна компетентність – комплекс теоретичних знань, практичних умінь, навичок, компетенцій теорій навчання і виховання (змісту, методів і організаційних форм; способів передбачення, прогнозування наслідків упровадження в практику нових методів, форм, технологій та включення в життя, яке є природним продовженням підготовки); здібностей, ставлень, досвіду викладача з організації та здійснення освітньої, інтелектуальної, етично-естетичної діяльності, самоосвіти й самовдосконалення, здатність і готовність діяти, розв’язувати проблеми й завдання, аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, приймати рішення; наявність фахово значущих особистісних якостей; ціннісні орієнтації, мотиви, досвід, конкурентоспроможність, мобільність.

Психологічна компетентність охоплює вміння викладача адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості (психосоціонічні типи особистості, темперамент); формування індивідуального стилю професійної діяльності, рефлексії; створення умов для забезпечення сприятливого психологічного клімату під час здійснення освітнього процесу та стимулювання внутрішньої пізнавальної активності здобувачів освіти; складання й застосування діагностичних програм і методик для виявлення стану освітнього процесу та оцінки його результативності, здатність і навченість використання класичних методик тестування розумових операцій, творчості й мотивації. Психологічно-фасилітативна компетентність викладачів як підвид психологічної спрямована на самопізнання,

самоконтроль, ефективне спілкування і взаємодію з іншими людьми, саморозвиток і самореалізацію; підтримку, супроводження процесу вироблення у студентів нового досвіду, що базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію всього освітнього процесу; виявлення, усвідомлення викладачем власних проблем і недоліків у спілкуванні з оточуючими та вироблення шляхів їхнього подолання, що є частиною психологічної культури фахівця сфери «людина-людина» і елементом його професіоналізму.

Математична – комплекс математичних знань, умінь, здібностей, компетенцій і досвіду викладача для забезпечення розв'язання різноманітних проблем із застосування математики; математичні мислення, аргументація, постановка та розв'язання проблеми, моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій; комунікативні вміння щодо оприлюднення результатів.

Природнична – сукупність сприймань, знань, умінь, суджень та компетенцій, сформованих у процесі ознайомлення з довкіллям через ставлення до предметів і явищ дійсності, досвід пізнавальної діяльності у формуванні природничої культури.

Екологічна компетентність викладачів передбачає опанування науковим знанням щодо еволюції взаємин людини і природи, основних факторів регресу довкілля, природно-ресурсного запасу екосистем та їх соціоекономічного аналізу доцільності, економіки природокористування сучасних агро-, урбо-, техноекосистем, екологічної етики людини тощо.

Історична – усвідомлені знання історії і культури України, здатність їхнього самостійного осмислення в контексті світового історичного процесу, готовність до адекватного оцінювання соціального й морального досвіду попередніх поколінь та зіставлення із сьогоденням; здатність робити висновки з уроків минулого для сприяння формуванню здобувача освіти як громадянина України, суспільно пристосованої та відповідальної особистості.

Політична – діяльність із вирішення питань життя суспільства чи певної його частини, комплекс усталених форм політичної свідомості й поведіння, а також

характеру й способів діяльності політичних інститутів у межах певної політичної системи.

Соціальна компетентність – здатність перетворити отриманий досвід входження в соціум у результативну комунікацію, налагодження соціальної взаємодії через емпатію, уміння вибудовувати вербальне й невербальне спілкування та адаптуватися до умов мінливого полікультурного суспільства.

Правова – розуміння соціальної цінності права й позитивного ставлення до прав здобувача освіти, уміння надавати йому правові знання та навчити користуватися власними правами й свободами; грамотно захищати свої професійні й особисті інтереси, права і свободи, попереджати від неправомірної поведінки, у тому числі й керівних кадрів закладів освіти.

Мовнокомунікативна – здатність спілкування рідною й іноземними мовами: рідною – лінгвістично правильно виражати й розуміти визначення, відчуття, факти й думки в письмовій та усній формі (слухати, говорити, читати, писати), а також взаємодіяти в суспільно-культурному середовищі протягом навчання, відпочинку та праці; міжособисте спілкування, яке спонукається пізнавальними здібностями особистості та здобувається в процесах засвоєння знань із лексикології та граматики, функцій, рівнів, стилів мови, літературних текстів; сформованість вмій пояснювати навколишній світ, використовуючи інформативність різних типів і стилів текстів, збирати, аналізувати та узагальнювати інформацію, оперувати усними й письмовими аргументами для відстоювання своїх переконань у певному контексті; використання навичок усної й писемної комунікації, адаптування комунікативної здатності до трансформації ситуацій; іноземними мовами – здатність розуміти, виражати та тлумачити поняття, думки, відчуття, факти в усній і письмовій формах відповідно до бажань і потреб, знання словникового складу, граматики, типів і мовних стилів, соціально-культурних особливостей; уміння неформально вивчати мови впродовж усього життя; навички застосування усного повідомлення,

читання, розуміння текстів, побудови, підтримки й завершення діалогу за потребою особистості.

Інструментальна – здатність до здійснення аналітико-синтетичних операцій, планування й організації професійної діяльності, базові загальні знання, у тому числі з професії, досконале усне і письмове спілкування рідною та іноземною мовами; ІКТ-навички й добору й управління інформацією; розв’язання проблем і прийняття рішень.

Технічна – наявність базового технічного мислення, грамотності й розуміння викладачем елементарних принципів побудови, роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, комп’ютерної техніки, мультимедійного обладнання тощо, технічна відповідальність за їхнє використання.

Технологічна компетентність викладача передбачає якісне володіння технологіями й методиками викладання навчальних дисциплін, здатність доцільно використовувати методи, прийоми і засоби залежно від завдань, наявних рівнів здобувачів освіти, можливостей їх фахового розвитку; розуміння основних типів технологій: виробництва, інформаційних, влади (суспільних відносин) та життєтворчості (самого себе); уживання мобільних і хмарних технологій, взаємодія зі штучним інтелектом; здатність постійно вчитися та перенавчатися.

Шляхи реалізації концепції. Ефективність реалізації концепції формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті на засадах синергетики, на нашу думку, залежатиме від інтеграції можливостей її реалізації у формальній, неформальній та інформальній освіті. Диференційованими шляхами залежно від специфіки видів освіти можуть бути:

У формальній освіті через ПК, стажування:

– організація навчання за диференційованими освітніми програмами з чіткою орієнтацією на конкретну кваліфікаційну категорію фахівців та формуванням груп з максимальним урахуванням індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів щодо висвітлення окремої тематики;

- актуалізація динамічної системи ПК фахівців для задоволення можливості особистості в здобутті певного освітнього рівня за бажаною спеціальністю відповідно до її здібностей та забезпечення мобільності на ринку праці;
- систематичне проведення моніторингових досліджень із метою виявлення запитів ПП, НПП, НП і керівних кадрів сфери освіти щодо ПК, стажування й змісту відповідних дисциплін диференційованих освітніх програм;
- створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних міжуніверситетських консорціумів (регіональних, міжрегіональних, галузевих, загальноукраїнських та міжнародних), центрів, лабораторій, технопарків для розробки та впровадження педагогічних інновацій, організації та проведення педагогічного стажування;
- вивчення досвіду світових освітніх систем, упровадження кращих моделей у ПК та стажування, налагодження контактів із зарубіжними установами для виконання спільних науково-освітніх проєктів, проведення форумів, конференцій, семінарів тощо;
- виокремлення проблеми формування науково-методичної компетентності в цілісний комплекс – змістовий модуль, що охоплює теоретичні знання (лекційне заняття або кілька занять), практичні уміння (практична робота з методики викладання дисципліни) та систему самопідготовки (завдання для СРС у вигляді індивідуально-пошукових проєктів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу викладачів);
- використання форм і методів контекстної технології навчання, розробка і впровадження критеріально-еталонних завдань (ситуацій, професійно спрямованих завдань) для контролю і оцінення якості формування науково-методичної компетентності викладача;
- акцентування уваги керівників органів державного управління і місцевого самоврядування на ролі системи ПК у модернізації системи освіти в Україні;

- перегляд сутності, мети і завдань ЗППО (ОППО) як координатора розвитку професійної компетентності в різних секторах освіти;
- унормування відповідних положень у Законі України «Про післядипломну освіту».

У неформальній освіті за освітніми програмами:

- створення переліку неформальних онлайн ресурсів (як вітчизняних, так і закордонних), які рекомендовані для самоосвіти й розвитку компетентностей;
- підготовка експертів-розробників дистанційних курсів / авторських майстер-класів із метою популяризації передового педагогічного досвіду;
- сертифікація дистанційних курсів сторонніх розробників для подальшого включення до переліку рекомендованих курсів;
- розробка механізму використання мережевої форми освіти через взаємодію між суб'єктами освітньої діяльності із залученням та використанням додаткових ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних та інших), потрібних для забезпечення якості післядипломної педагогічної освіти.

У інформальній освіті через самоорганізоване здобуття певних компетентностей:

- розроблення технології ПК педагогів протягом міжтестастійного періоду, створення оптимальних умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та створення власної ІОТ розвитку професійної компетентності в умовах неперервної освіти;
- формування культури суспільства знань та створення й забезпечення умов для неперервної освіти протягом життя шляхом широких пропозицій освітніх програм, курсів, спецкурсів, літніх шкіл, освітніх уїк-ендів тощо;
- підвищення статусу вітчизняної вищої та післядипломної освіти до рівня цивілізованих держав світу та інтеграція в світове освітньо-наукове товариство.

Тож українському суспільству необхідний сучасний педагог, викладач – цілісна особистість, здатна на самопізнання і саморозвиток, що поєднує в собі всі нові якості

й реноме педагога та готова вчити користуватися знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, прагнути отримувати та здобувати нові, удосконалюючи способи їхнього застосування. Педагогу, викладачеві життєво важливо здійснювати неперервну професійну освіту, застосовуючи інноваційні форми й методи, формуючи особистість здобувачів освіти, а також демонструючи таке ставлення до навчання на своєму прикладі, реалізуючи власну ІОТ.

5.2 Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів із науково-методичною компетентністю у ЗВО та її експериментальна перевірка

У педагогічному дослідженні модель системи формування компетентності має різнобічне тлумачення, оскільки воно обумовлюється її рольовим значенням як об'єкта, форми відображення, методу та засобу педагогічного експерименту шляхом моделювання особистого бачення дослідником об'єкту наукового пошуку, а також інформаційної бази прогнозування розвитку системних процесів соціокультурної форми системи підготовки кадрів.

Для забезпечення ефективності формування науково-методичної компетентності систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті деталізовано розробленою структурно-логічною її моделлю (рис. 5.2.1), яку спроектовано для структурно-організаційного відображення функціонування неперервної професійної післядипломної підготовки за цільовим призначенням типів організації навчальних закладів – державних, комунальних, приватних чи корпоративних, рівнів акредитації ЗВО, форм здобуття освіти – інституційної (очної, денної, вечірньої, заочної, дистанційної, мережевої), індивідуальної (екстернатної, сімейно-домашньої, педагогічно-патронажної, виробничої на робочому місці), дуальної; візуалізації організаційної будови системи (у підсистемах, функціях, принципових ознаках)

формування науково-методичної компетентності викладачів у сфері педагогічної освіти.

Розроблена структурно-логічна модель системи репрезентується дослідником як результат педагогічного проектування та технологія ефективної організації освітнього процесу ступеневої професійної підготовки викладачів у системі освіти дорослих (у тому числі післядипломної, курсової перепідготовки, підвищення кваліфікації, професійного навчання, неперервного професійного розвитку та в інших складових ініційованих суб'єктом освітньої діяльності чи за власно обраними здобувачем освітньої послуги).

Структурно-логічне відображення системно-процесного підходу візуалізації просторово-графічного опису об'єкту наукового пізнання – процесу професійної підготовки викладачів із метою формування у них науково-методичної компетентності як синергетично-інтегрованого комплексу здатностей, здібностей, якостей, готовності, сформованості фахових компетентностей і відповідальності за їх вираження та застосування в професійному середовищі, соціально-побутовій і природоохоронній сферах для забезпечення якості освіти, практичного стажування, професійної адаптації та зростання, власного саморозвитку та самовдосконалення.

Основним цільовим контингентом претендентів на здобуття професійної педагогічної освіти в післядипломній підготовці є випускники з базовою вищою освітою, які прагнуть набути професійної науково-методичної компетентності за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами – магістра (педагогіка вищої школи, педагогічне дорадництво, позашкільна освіта, освітня політика, міжнародна освіта, управління освітніми закладами, інформаційно-комунікаційні технології в освіті, післядипломна освіта та перепідготовка), науково-дослідницькими (загальнонауковими, фундаментально-філософськими та конкретно-науковими фундаментальними та прикладними) програмами для аспірантів (загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика навчання (з галузей знань), теорія і методика професійної освіти, теорія і методика управління

освітою, теорія і методика виховання, теорія навчання, інформаційно-комунікаційні технології в освіті) і PhD студентів (науки про освіту, середня освіта (за предметними спеціалізаціями), професійна освіта (за спеціалізаціями), а саме для здобуття кваліфікацій педагогічних працівників (ст. 55 п. 2 ЗУ «Про вищу освіту»), до яких належать викладачі та методисти після здобуття ступеня магістра (ст. 55 п. 4 ЗУ «Про вищу освіту»); основними посадами для яких у ЗВО I-II рівнів акредитації визначено – викладач, старший викладач, голова предметної циклової комісії, завідувач відділенням, заступник директора та директор; основними посадами науково-педагогічних працівників ЗВО III-IV рівнів акредитації відповідно – асистент, викладач, старший викладач, директор та наукові працівники бібліотеки, доцент, професор, завідувач кафедри, декан, вчений секретар, проректори і ректор, які мають право здійснювати викладацьку освітню та науково-дослідницьку діяльність у ЗВО I-II рівнів акредитації, а також забезпечувати професійну підготовку (післядипломної, курсову, підвищення кваліфікації та стажування) майбутніх викладачів у системі післядипломної освіти з метою формування у її здобувачів науково-методичної компетентності.

Запит для педагогічного моделювання процесу педагогічної підготовки викладачів із науково-методичною компетентністю на засадах синергетики обумовлено соціальною потребою на висококваліфікованих викладачів нової формації в ролі *наставників-координаторів* студентоцентрованого навчання і дослідництва за освітніми і освітньо-науковими програмами підготовки, *вихователів-організаторів* плекання патріотизму, національної самоідентичності, громадянського самовизначення, природоощадності безпеки та якості життя, здоров'язбереження, самовираження талановитої молоді, *викладачів-дослідників* у научінні наукового пізнання дійсності, навколишнього середовища (геосферного, соціального, побутового, професійного, ноосферного), *педагогів-методистів* організаторів освітньо-наукового процесу та забезпечення реалізації методології навчання і дослідження, *викладачів-психологів* консультантів, діагностів

професійного орієнтування, становлення, адаптації, зростання та кар'єрного вигорання і реабілітації, *викладачів соціальних працівників*, здатних забезпечити соціалізацію різних груп молоді та дорослих з девіантною поведінкою, постраждалих у АТО та переселенців, мігрантів, національних меншин в умовах маргіналізації, глобалізації, безробіття, проблем демографії, радикалізації та екстримілізації; викладачів за сучасними професіограмами – новітніх освітніх моделей підготовки – тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, менторів, тренерів.

Конструкція моделі схематично відображає системну єдність комплексу організаційно-структурних, науково-методичних, системно-логічних, організаційно-методичних, змістовно-методологічних, дослідницьких та практично-стажувальних заходів, що обумовлюють ефективність реалізації потенціалу освіньо-наукової системи ЗВО у процесі формування науково-методичної компетентності викладачів на засадах синергетики.

Організаційно-цільова підсистема структурно-логічної моделі визначає мету системи формування науково-методичної компетентності у професійній педагогічній підготовці викладача; досягнення якої забезпечується цільовими завданнями сформувати комплекс компетентностей індивідуальних професійно-педагогічних якостей, здібностей, здатностей, готовності та компетентної сформованості до фахового самовдосконалення та саморозвитку; забезпечити засвоєння студентами у процесі навчально-пізнавальної, науково-дослідницької та практичної діяльності сучасні наукові знання, формування умінь, навичок та їх застосування у професійній діяльності викладача; організувати науково-методичні, організаційно-педагогічні, соціально-побутові, матеріально-технічні, інформаційно-телекомунікаційні умови для формування науково-методичної компетентності у майбутніх педагогічних працівників та нести відповідальність за кваліфікаційне покращення новітніх освітніх моделей підготовки викладачів нової формації; підготувати, гарантувати професійне стажування до науково методичної діяльності

у сфері освіти, науки та інноватики, а також їх управління і технічного регулювання; функціонального призначення особливостей спеціальної підготовки – мотиваційно-аксіологічна (мотиваційний скринінг у професійній діяльності викладача для встановлення потенційних можливостей студента до наукового пізнання та методичного опрацювання власних результатів дослідження під час практичного навчання, підготовки курсових, випускних та дипломних робіт і проектів). Пізнавально-прогностична – синергетична взаємодія викладача і здобувача освітньої послуги у процесі теоретико-практичного навчання та наукового дослідництва для створення довгострокових прогнозів можливої пролонгації навчання; діагностична – вхідного, проміжного і кінцевого контролю викладачем студента у підсистемах змістовно-методологічній, організаційно-методичній, організаційно-педагогічній, дослідницькій, практично-стажувальній), моделююча (креативне педагогічне моделювання персоніфікованих алгоритмів навчальних, дослідницьких та стажувальних програм професійної підготовки студентоцентрованого навчання з пропонуванням наступних ступенів. Організаційно-методична – методика організації викладачем освітньо-наукового процесу за циклами дисциплін в цілому для формування професійної науково-методичної компетентності студентів як майбутніх викладачів; інформаційно-аналітична включає системний аналіз якості професійної підготовки за рівнем та ступенем, створення викладачем власної експертної системи оцінювання, моніторингу, прогнозу та можливого моделювання у вигляді інформаційно аналітичної підсистеми. Ергономічна акумулює ергономічний дизайн інженерно-проектувальної людської діяльності як власної, так і формування подібних компетентностей у студентів, слухачів, здобувачів; створення проектів власної гармонізації робочого місця викладачем та забезпечення спільно з працедавцем професійної адаптації під час практичного стажування входження у фахове середовище без психологічних ризиків, технологічних небезпек з дотриманням працезахоронних вимог та безпеки життєдіяльності; закріплення наставників, майстрів виробничого навчання, менеджерів з якості у професійному

середовищі згідно з вимогами міжнародних і державних стандартів. Контрольна – це реалізація організаційно-методичних і педагогічних умов, а також методичних інструкцій їхнього втілення під час здійснення контролю релевантності якості підготовки здобувачів освітньої послуги згідно з діагностичною метрикою процесу професійної підготовки викладачів із науково-методичними компетентностями. Диференційована релевантність процесу формування науково-методичної компетентності в післядипломній педагогічній освіті за критеріями оцінювання підготовки: аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, творчо-конативний та на рівнях діагностики підготовки: середній, достатній, творчий).

Змістово-методологічна підсистема передбачає задіяння наскрізного, неперервного підходів у наступності правонаслідування випускником із базовою вищою освітою можливості здобувати її за освітніми та освітньо-науковими програмами підготовки магістра для здобуття кваліфікації викладача та (або) методиста за галузями науки і знань педагогічної, психологічної, управлінської, природничої, соціальної, економічної, фізико-математичної, художньо-естетичної, образотворчої, музичної, філологічної, фізкультури та спорту за профілем дисциплін які вони забезпечуватимуть в подальшому; із подальшим уможливленням навчатися на науково-дослідницьких програмах PhD (011, 014, 015, у тому числі аспірантських програм 01, 02, 04, 07) зі здобуттям ступеня кандидата педагогічних наук і доктора філософії.

Система формування професійної науково-методичної компетентності вищезазначеної категорій має передбачати необхідний педагогіко-психологічний мінімум професійно-синергетичної методологічної компетентності в галузі науки і знань педагогіки (вікова педагогіка (пренатальна та перинатальна педагогіка, педагогіка дорослих або професійна педагогіка (включає педагогіку професійно-технічної освіти та педагогіку вищої школи), корекційна або спеціальна педагогіка (дефектологія), галузева педагогіка, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, етнопедагогіка, сугестопедагогіка, педагогічна акмеологія, педагогічна інноватика,

методологія навчання спеціальних педагогічних дисциплін, андрогогіка; методологія: педагогічних досліджень, навчання спеціальних педагогічних дисциплін, освітньої політики та менеджменту освіти, моніторингу якості та системного аналізу освітньо-наукових систем, інноваційних технологій в освіті) та психології (загальна та соціальна, вікова і патопсихологія, дитяча, диференційна, когнітивна, юридична, політична, естетична, практична, педагогічна, професійна, інженерна, життєва і наукова, експериментальна, академічна, теоретична і практична, фундаментальна і прикладна, гуманітарна та природничо-наукова, розвитку та тренінгової діяльності, психологія управління, особистості та сім'ї, праці, зоопсихологія, геронтопсихологія, психолінгвістика, здорова психологія і психотерапія, а також методологія їх навчання та дослідництва).

Для формування науково-методичної компетентності викладача значимою є компетентність організаційно-управлінського характеру, що потребує засвоєння комплексу знань в галузі науки і управління та менеджменту (а саме: організація управління професійної діяльності (за видами економічної діяльності), адміністративний менеджмент та бізнес адміністрування в галузі освіти, науки та інноватики, екологічний менеджмент, управління цілями, змінами, конфліктами, якістю, процесами, проектами, працею, процесне, інноваційне та результатами, управлінські технології, державне управління, планування, організація, проектування, методологія системного управління).

Із метою усвідомлення ролі соціального замовлення суспільства на викладача з науково-методичною компетентністю нової формації, ролі громадської експертизи у моніторингу якості зовнішнього оцінювання результатів їхньої професійної підготовки, забезпечення сталості відкритих соціокультурних форм освітньо-наукових систем ЗВО наріжним є забезпечення компетентностей у галузі науки і знань соціології (сім'ї, праці, особистості, конфліктів, права, молоді, релігії, сталого розвитку, управління, як наука про суспільство, соціальна екологія, соціальна політика, експертиза, менеджмент, соціо-екологічний моніторинг); екології та

природничих наук (фундаментальної та прикладної екології, збалансованого розвитку, охорони природи, екологічного моніторингу та експертизу, екологічного аудиту, менеджменту, політики, сталого розвитку, методології екологічних досліджень, методології експертного оцінювання навчальних та наукових проєктів зі сталості).

Системоутворююче значення мають фундаментально-філософські компетентності викладачів, які полягають у володінні питаннями філософії – освіти, яка має вирішувати сумніви педагогів та протиріччя в цінності освітніх зусиль, визначає для викладачів ареал явищ і процесів у фундаментальній упорядкованості складових у гармонії взаємодії навколишнього середовища, визначає усвідомлення місії викладача і його освітньої діяльності; пізнання суспільно-історичного практичного досвіду цивілізацій відображений в усвідомленні людини, науки у теоріях, гіпотезах, тенденціях і закономірностях пізнання, наукового дослідництва для здобуття сучасних наукових знань і техніки за витоками її походження, релігії, релігієзнавства, теології як концепту про її природу і функції, уявлення щодо божественного, життя виражена у бутті людини і всього живого у життєздатності, життєспроможності, життєперетворенні. Важливість математики у оцінюванні явищ і процесів природи і забезпеченні реалізації методології формування математичного апарату досліджень і тлумачення її ролі в освітньо-науковому процесі та повсякденному житті; логіки розуміння світобудови та логічної взаємодії об'єктно-суб'єктних взаємин у процесі навчання, дослідництва, професійній і соціальній діяльності, яка стосується питань референції, ідентичності, достовірності істини, існування у дійсності, модальності, імплікації, необхідної. Знання права як світоглядного явища і суті правочинства, історії забезпечує розуміння проблем її сенсу, закономірностей, спрямувань розвитку людства з історичним пізнанням, соціальної філософії у сприйнятті розуміння суспільства і самоідентифікації особи в ньому.

Нині філософські наукові школи репрезентують новітні напрями філософії, такі як: метафізика сприяє дослідженню природної реальності взаємин розуму і тіла, матерії і випадку, подій і причин; епістемологія пов'язана з природою і обсягом знань, а також питанням: чи можливе знання взагалі; етика або «моральна філософія» обумовлює сферу прийнятих норм поведінки людини в різних обставинах, пов'язана з ідеєю моральності; політична філософія сприяє дослідництву взаємин окремих осіб і громад у державі та між державами, включає в себе питання про справедливість, добро, право, власність, права і обов'язки громадянина; естетика оперує категоріями краси, мистецтва, задоволення, сенсорно-емоційними цінностями, сприйняттям, а також питаннями смаку і настрою тощо; філософія свідомості предмечена вивченням природи свідомості, як когнітивною наукою, а також її співвідношення з фізичною реальністю; філософія мови досліджує природу, походження та використання мови, а також залежність пізнавального процесу та мови.

У процесі формування науково-методичної компетентності викладачів модусноположним є забезпечення методологічних компетентностей тріадної системи професійної підготовки викладача, його педагогів, що здійснюють цю підготовку у процесі наукового пізнання набуваючи нових сучасних науково-методологічних компетентностей, а також педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів післядипломної/вищої освіти. У зв'язку із цим комплекс методологічних компетентностей викладача складається із системної методології, яка усукупнює складові – фундаментальну, філософську, загально- і конкретно-наукову через функціональні компоненти методології пізнання, науки, управління, та оцінювання практичних результатів. Фундаментальна або філософська, забезпечує розробку й обґрунтування загальних стратегій принципів і підходів пізнання процесів, явищ, сфер діяльності, систем і структур різного рівня організації та функціонального призначення. Загальнонаукова полягає в міждисциплінарній єдності, має власний і спільний предмет, об'єкт і методологічний зміст; передбачає

перегляд традиційного понятійно-категоріального апарату, факторів, передумов і підходів до інтерпретації нових наукових знань, що удосконалюються у ході пізнання, сприяє оновленню і удосконаленню науково-методологічного когнітивного змісту загальної теорії, історії, економіки, соціології науки еволюції взаємин політики, права та науки, теорій наукового прогнозування, планування й управління науковим пошуком, методології, організації праці, психології, етики й естетики наукової діяльності, наукової мови та класифікації наук. Конкретно-наукова усукупнює знання теорій, навичок застосування, специфічних методів окремої науки, які складають науково-методологічний базис розв'язання, оновлення й удосконалення дослідницької проблеми, наукові загальноновизначені концепції, на які спирається та які розвиває дослідник або загальноновизнані наукові експерти. Методологічна наукового пізнання та творчості є технологією проведення наукових досліджень і сприяє пізнанню навколишнього світу; творча діяльність, метою якої є здобуття якісно нових наукових знань і цінної інформації; обґрунтовує і розтлумачує недостатньо вивчені та пізнані процеси й явища шляхом продукування нових наукових гіпотез. Методологічна наукових досліджень компетентності із застосування системи способів, підходів наукового дослідження, комплексу філософських методів пізнання, сукупності принципів, теорій і парадигм пізнавальної, практичної й оцінювальної життєдіяльності, загальної теорії методів пізнання, способів регуляції наукових досліджень; квалітологічного комплексу системно-наслідкової взаємодії предметно-об'єктних відносин у системах різного рівня організації та функціонального призначення; саморегулюючого комплексу організації наукового дослідництва, учення про системи, їх структурно-логічну організацію як засобу діяльності. Методології системного управління складного комплексу парадигм, теорій, настанов, норм, цінностей, принципів пізнавальної діяльності та аргументованості обрання інструментів і алгоритмів управління. Методології оцінювання при застосуванні системи наукових знань про методи, критерії, рівні оцінювання процесів, методичний комплекс, засобів технічного

регулювання і матеріально-технічного забезпечення, автоматизованих систем контролю, інформаційних баз даних, геоінформаційних систем та підготовки висновків-рекомендацій, ґрунтується на морально-етичних принципах експерта, які інтегруються як комплекс методичних рекомендацій або нормативів згідно з обґрунтованою розробленою моделлю проведення оцінювання.

Організаційно-методична підсистема передбачає реалізацію вищезначеної системи формування професійної науково-методичної компетентності шляхом упровадження науково-методичних засад організації професійної підготовки. Акцентується на впровадженні дуальної форми здобуття освіти, навчально-і науково-пізнавальної діяльності для налагодження взаємозв'язку між різними системами (освіта і виробництво, освіта і наука та наука і виробництво) з метою підвищення якості освіти через застосування *методів (інформаційно-телекомунікаційних* (електронне навчання (використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів), мобільне (отримання інформації з мобільних пристроїв), усепроникаюче (безперервне повсякчасне навчання з використанням актуальних освітніх матеріалів, отриманих із мобільних пристроїв), «перевернуте» (позааудиторне індивідуальне навчання шляхом опрацювання відповідних освітніх матеріалів для подальшого деталізованого опрацювання й обговорення, виконання практичних завдань на лекційному/практичному/лабораторному занятті), змішане (очне й самостійне онлайн-навчання в умовах індивідуально створеного комфортного освітньо-інформаційного середовища з метою отримання необхідної інформації у зручний для користувача час). Важливість *інтерактивних* у мікровикладанні; аналізі помилок, колізій, казусів; аудіовізуальному методі навчання; брейнстормінгу («мозковий штурм»); створенні ситуації пізнавальної дискусії (діалог Сократа); дискусія із запрошенням фахівців; «дерево рішень»; «мозаїка»; «Самоанське коло»; «Світове кафе» (World Cafe) та «Грейп-коктейль»; Fishbone (діаграма Ісікава); «Open Space» (Відкритий світ), Дельфі, стратегія Уолта

Діснея, шести капеюхів мислення («Six Thinking Hats»); «П'ять «чому»?»; «ідеялог»; «SCAMPER»; «форсайт»; гейміфікація (ділова (рольова) гра, кейс-технології); аналізу і діагностики конкретних ситуацій. Актуальним є моделювання; емоційного стимулювання; наукові майстерні (групова робота, педагогічний тренінг, творча майстерня); «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проектів; проблемний (проблемно-пошуковий); робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (окремих і комплексних навичок).

Інтегративно-ергономічні методи синектики – це метод синтезу наукових знань, міждисциплінарності, трансдисциплінарності, міждисциплінарних комплексних семінарів, портфоліо з інтегративного навчання, комплексних завдань, раціональної послідовності виконання завдань, оптимізації умов діяльності, соматографії, складання професіограм трудової діяльності, метод порівнянь і аналогій, колективної інтелектуальної діяльності). Інтеграція освіти і науки актуалізує методи наукового дослідження: спостереження, прогнозування, моделювання, проектування, планування, дослідницькі системного аналізу якості, нагляду, контролю, експертного оцінювання, практики пізнання.

До *засобів* інформаційно-аналітичного, технічного та науково-метричного забезпечення віднесено такі: *візуально-графічні* (наукова графіка: таблиці, схеми, рисунки, діаграми, статистичні графіки), та *матеріально-технічні* (продукція, об'єкти будь-якого виду та призначення, технології, засоби зв'язку, комп'ютерна, організаційна та електронно-обчислювальна техніка, друкowana продукція, меблі, побутова техніка); *дослідницько-методичні* (дослідно-експериментальні діяльність, участь у вітчизняних та закордонних наукових проектах, грантах, індивідуальна освітня траєкторія, інноваційна методична робота у закладі вищої освіти, закладі післядипломної педагогічної освіти, відкрите інформаційно-освітнє середовище професійного розвитку викладача), *технічного регулювання* (сутності, змісту, існуючих моделей, механізму організації і здійснення технічного регулювання,

стандартизації, метрології та управління якістю освіти); *науково-метричних баз даних* (бібліографічна і реферативна база даних з інструментами для відстеження цитованості статей, опублікованих у наукових виданнях: Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef, Google Scholar, Index Copernicus).

Серед *форм навчальної, наукової, практично-стажувальної діяльності* у межах організаційно-методичної підсистеми виділено *персоніфіковані, дослідницько-практичні* (лекція, семінар, консультація, лабораторні і практичні заняття, підготовка курсових і дипломних проектів, практика, симпозіум, доповіді на секціях конференції, майстер-клас, тренінг, конкурс наукових робіт, олімпіада); *за комплектацією груп і командної роботи* (вікові, проектно-дослідницькі, інклюзивні, змішані, дистанційні, робота в малих командах, мозковий штурм, пошукова робота); *за змістом виконуваних досліджень* (краєзнавчі, фольклорно-етнографічні, історико-експедиційні, дослідницькі, культурологічні, соціологічні, полігонні); *за способом представлення результатів* (наукові форуми, конференції, методичні семінари, круглі столи, конвенти, експертні висновки).

Організаційно-педагогічна підсистема містить організаційно-педагогічні умови реалізації даної моделі: *наслідування досвіду наукових шкіл, їхній розвиток та вдосконалення методології дослідництва й навчання професійних дисциплін* (навчання молодих учених науковій творчості, яке полягає в безпосередньому і тривалому науковому контакті керівника школи та його учнів з метою опрацювання нового оригінального напрямку в науці, вирішення проблем окремих блоків науково-дослідної програми; здатність бути носіями збереження й продовження того, що вчитель знає та вміє, продукувати його ідеї і передавати наступним поколінням; спільність основного кола проблем, які розв'язуються в школі, для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів розв'язання поставлених задач із подальшою інноватикою та модернізацією; упровадження теоретичного й практичного доробку наукових шкіл в освітньо-науковий процес). *Науково-метричне*

забезпечення доступу до мереж та інформаційних платформ для впровадження в освітній процес сучасних наукових знань – це взаємна співпраця викладачів із пошуку інформації, критичного аналізу її науковості та достовірності, використання матеріалів періодичних видань, тез конференцій тощо; створення наукових спільнот у соціальних мережах, тематичних сайтів та YouTube каналів; достатня кількість інформаційно-комунікаційних засобів, вільний доступ до Wi-Fi та мережі Internet, електронної бібліотеки, сучасного наукового обладнання, матеріалів, зразків, застосування сервісів електронних бібліотек, Інтернет-конференцій, наукометричних та бібліометричних хмарних сервісів тощо; інтеграція технічних, інформаційних і програмних ресурсів із використанням хмарних технологій та сучасних комп'ютерних засобів; вільний доступ до відкритих наукометричних платформ ведення наукових досліджень, наукометричних баз даних (бібліографічна і реферативна база даних з інструментами для відстеження цитованості статей, опублікованих у наукових виданнях) Web of Science, Scopus, Index Copernicus Google Scholar; використання системи Google Analytics для можливості друкуватися в індексованих за кордоном журналах, в іноземних журналах, з іноземними співавторами; цитувати свої роботи в рамках допущеного мінімуму (30 % від списку використаної літератури); використовувати іноземні посилання в списку пристатейної бібліографії; приділяти увагу оформленню назви, анотації, ключовим словам, списку використаної літератури). *Методичне забезпечення наукового дослідництва і викладання спеціальних дисциплін для здобуття науково-методичних професійних, дотичних, перехресних компетентностей у процесі студентоцентрованого навчання* відбувається через формування у процесі проведення проблемних лекцій, семінарів-дискусій, семінарів-тренінгів, семінарів-конференцій, самостійної пошукової роботи, консультацій знань і вмінь викладачів щодо сутності, структури та особливостей дослідницької компетентності, форми науково-дослідної роботи; організаційно-методичні умови розвитку дослідницької компетентності викладача; критерії та рівні її сформованості; створення сприятливого наукоємкого середовище для вивчення

досвіду проведення науково-методичної роботи колеґ за фахом, експериментальної перевірки доцільності запровадження у власну практику педагоґічних новацій, організації та здійснення власного наукового дослідження; внутрішній моніторинг результатів науково-дослідницької діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти; методолоґічною основою управління науково-дослідницькою діяльністю викладачів є удосконалені компоненти адаптивного управління (системний, ситуаційний та антропосоціальний підходи; теорія адаптації, технології колегіального ухвалення рішень і розподіленої відповідальності за його реалізацію; синерґетичний підхід; компоненти адаптивного управління, зокрема зміст, структура, технологія). *Стимулювання пізнавальних інтересів і потреб через постановку професійно значущих, актуальних науково-методичних проблем і врахування індивідуальних можливостей і здібностей; персоніфікація завдань та організація дієвої консультативної допомоги з вибору й освоєння сучасної моделі педагоґічної професії* забезпечує створення мережевого індивідуалізованого синерґетичного освітнього простору з активною професійною взаємодією рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, фасилітативності з урахуванням індивідуально-психічних особливостей й потреб викладачів; удосконалення науково-методичної компетентності викладачів залежно від позиції, яку займає особистість у взаємодії з іншими людьми, шляхом паралельного освоєння сучасних моделей педагоґічної професії: тьютора, фасилітатора, едвайзера, коуча чи ментора, а чи доцільного їх поєднання, одночасного й узаємопов'язаного синтезу всіх компонентів; свобода власного самовираження в освітньому середовищі, здійснення пошуку індивідуальної стратегії самовизначення в педагоґічній діяльності і професії, створення й реалізація концепцію життєвого успіху через інтеграцію мети, завдань саморозвитку, принципів, наполегливої роботи працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями; створення висококультурного морально-етичного середовища в закладі вищої освіти, недопущення мобінґу; психолоґічне здоров'я та стабільна психіка, що є наслідком правильно організованої системи праці; недопущення професійного вигорання як

наслідку хронічної перевтоми, стресів, недосконалого управління керівників різних рівнів, що призводить до негативного ставлення викладача до роботи та предмета своєї професійної діяльності, зниження самооцінки, втрати інтересу до власного саморозвитку.

Дослідницька, практично-стажувальна підсистема моделі складається зі складових: *ергономіка дослідницького середовища* (узаємодія людини й інших елементів системи, а також сфера дослідницької діяльності щодо застосування теорії, принципів, даних і методів цієї науки для забезпечення благополуччя людини й оптимізації загальної продуктивності освітньої системи), *синектика міждисциплінарних досліджень* (групи людей різних спеціальностей для віднайдення та прийняття творчих рішень проблем шляхом тренування уяви й об'єднання несумісних елементів), *академічна культура та етика* (культура накопичення знань, їхнього розвитку, узагальнення, продукування й передачі через дослідників і викладачів закладів освіти; університетська культура, норми, правила, принципи, приписи, цінності, традиції, інформаційна, інноваційна, культура спілкування та наукової праці, фінансова, організаційна), *мобільність* (перспектива учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вітчизняному чи закордонному закладі вищої освіти (науковій установі)). *Соціальні і правові гарантії захисту професійних інтересів* – це життєвий рівень, прожитковий мінімум, розмір заробітної плати та умови оплати праці, пенсії та соціальні виплати, стипендії, політики ціноутворення; розробки соціальних програм, спрямованих на забезпечення гідного життя та соціального захисту), *грантове залучення та управління проектами, процесами (дослідження та навчання), протиріччями наукових теорій* (сукупність фінансових засобів для некомерційних установ з метою виконання суспільного проекту, програми, здійснення наукових досліджень, освіти, підвищення кваліфікації, стажування із запропонованими висновками і пропозиціями щодо модернізації діяльності установ, вирішення проблем, означення очікуваних результатів та обґрунтування потреб у коштах.

Практичне стажування на майбутньому місці роботи у взаємодії роботодавця, викладачів випускової кафедри та адміністрації, професійна адаптація, становлення, саморозвиток містить навчання персоналу на робочому місці під керівництвом досвідченого професіонала для оволодіння практичним досвідом після теоретичної підготовки; комплекс заходів зі сприяння процесу адаптації особи до психологічних та організаційно-технічних особливостей фахової поведінки на виробництві, становлення фахівця та подальшого професійно-особистісного саморозвитку.

Діагностико-результативна підсистема містить критерії підготовки: *аксіологічний* (добір і визначення значення, смислу, оцінки, потреби, мотивації, цілі та особливостей ціннісно-змістової сфери викладача й осмислення закономірностей, стадій і ступенів її сформованості у процесі фахової підготовки й діяльності), *когнітивно-рефлексивний* (рівень володіння внутрішніми ресурсами, засобами й результатами власної розумової діяльності, що трансформуються в усвідомлене знання змісту й структури науково-методичної компетентності; повнота й дієвість опанування фахово важливих знань (спеціальних, педагогіко-психологічних, адміністративних, науково-методичних, технологічних, нормативно-правових) у професійно-педагогічній практиці через усвідомлення, оцінку та контроль), *творчokonативний* (володіння творчими способами здійснення науково-методичної діяльності через усвідомлену (мотивація, потреби, воля) та неусвідомлену (установки та інтуїція) поведінку, стратегії і тактики особистісної взаємодії людини в навколишньому середовищі, розвиненість креативності, володіння імпровізацією, уміннями планувати педагогічний результат та аналізувати ефективність креативних методичних дій, пов'язаних зі самоствердженням та самореалізацією), а також рівні підготовки: *середній, достатній, творчий* через репрезентовані здібності, здатності, знання, уміння, навички, компетенції, компетентності. Результатом упровадження та апробація моделі стала сформована науково-методична компетентність викладачів на засадах синергетики.

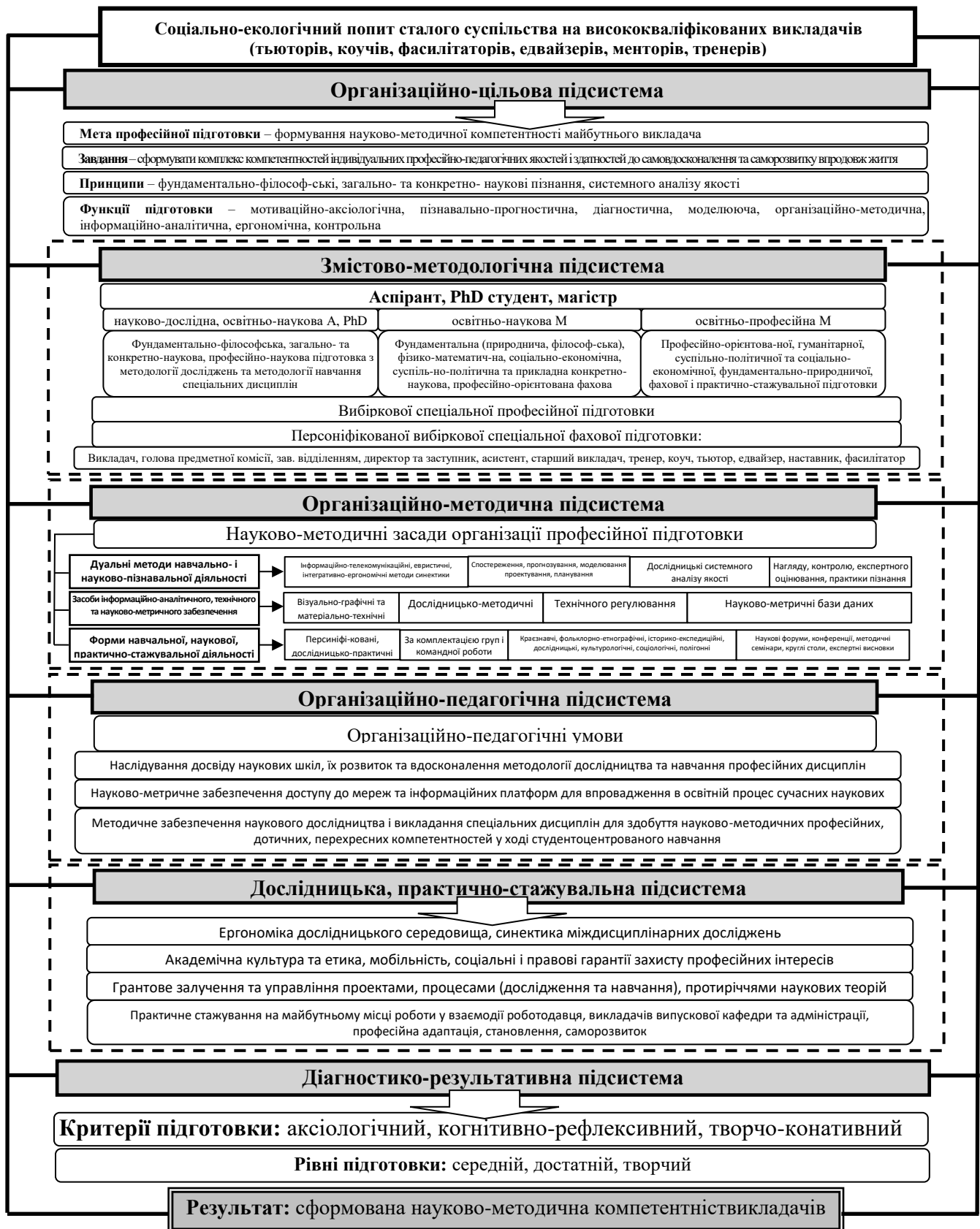


Рис. 5.2.1. Структурно-логічна модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів

5.3 Розроблення та верифікація моделювання системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Концептуальна ідея дослідження полягає в припущенні, що формування НМК викладачів у ППО забезпечує цілісність освітньо-наукового процесу, виконання соціального замовлення на якість професійної підготовки викладачів і розвиток, самореалізацію кожної особистості, зайнятості впродовж життя та здійснюється під час післядипломної підготовки викладачів ЗВО в освітньо-науковому процесі формування синергетичної НМК для забезпечення їхнього професійного розвитку у сфері педагогічної освіти.

Аналіз тем пропонованих обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти й університетами курсів підвищення кваліфікації: Інноватика у викладанні навчальних дисциплін, Інформаційні технології у викладацькій діяльності, Проблемно-тематичні курси, Стажування, Експрес-курси, Використання хмарних сервісів Майкрософт у навчальному процесі, Сучасні інтерактивні засоби навчання, Курси духовно-морального спрямування, Авторська творча майстерня – ще раз засвідчують їхню мету, а саме: розширення (поглиблення) навичок у межах отриманого профілю, а також розвиток компетентностей, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства та засвоєнням знань про інноваційні технології навчання.

Однак, комплексне формування науково-методичної компетентності викладачів (ПП і НПП) в умовах реформування вітчизняної системи освіти наразі залишається малодослідженим, а отже, таким, що потребує педагогічного дослідження.

Мета проведення експериментального дослідження – підтвердження методичних засад, теоретичних положень концепції формування науково-методичної компетентності викладачів і перевірка ефективності післядипломної підготовки викладачів ЗВО із синергетичною НМК, апробація її інноваційного науково-методичного супроводу та науково-методичного забезпечення.

Завданнями експериментального дослідження були: здійснити порівняльний теоретичний і методичний аналіз світового й вітчизняного досвіду формування

компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті; схарактеризувати системоутворюючу роль наукових шкіл у створенні й забезпеченні освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку викладачів та формування їхньої науково-методичної компетентності в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти; визначити структуру, критерії, підходи, показники та рівні сформованості науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті; теоретично обґрунтувати методичні засади педагогічного дослідження та розробити концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті; розробити систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній підготовці; спроектувати структурно-логічну модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті та здійснити верифікацію системи; експериментально перевірити її дієвість і ефективність з орієнтацією на підвищення професійної компетентності; конкретизувати компоненти, критерії, показники, рівні, етапи та особливості сформованості науково-методичної компетентності викладачів, запровадити методiku її формування, яка включає педагогічні процедури, засоби, методи і прийоми формування особистісних якостей і здібностей, мотиваційно-ціннісних установок, перспективні завдання подальшої роботи з розвитку і саморозвитку; дослідити за допомогою структурно-логічного аналізу та систематизації з метою характеристики особливостей професійної підготовки викладачів нової формації сучасні моделі професіограм викладачів, обґрунтувати методичні засади провадження ними освітньої діяльності, концептуально важливі компетентності, особливості, функції, принципи і технології; розробити структурно-логічну модель формування науково-методичної компетентності викладачів для забезпечення ефективності формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті за сучасними моделями професіограм викладачів.

Розроблення та верифікація системи формування науково-методичної компетентності викладачів здійснювалися шляхом проведення педагогічного експериментального дослідження на скринінгово-аналітичному, констатувальному,

синергетично-формувальному (формувальному) та контрольно-експертному (експертному) етапах із метою перевірки гіпотези про те, що формування НМК викладачів на засадах синергетики буде результативним за умови його здійснення на основі авторської концепції та моделювання.

На скринінгово-аналітичному етапі експерименту (2016–2017 рр.) проаналізовано джерельну базу нормативно-правового та технічного регулювання ППО в Україні та світі, дослідження психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, дисертаційних і наукових робіт; вивчено й узагальнено транснаціональний досвід формування компетентностей і соціальне замовлення на майбутніх викладачів; вивчено стан розробленості проблеми формування науково-методичної компетентності в теорії і практиці; обґрунтовано методологічні засади формування науково-методичної компетентності викладачів. Метою було отримання інформації про реальний стан сформованості НМК викладачів через розуміння її сутності та змісту в розрізі компонентів, складових (здібностей, здатностей, знань, умінь, навичок, компетенцій), критеріїв та показників та диференційовано на види: середня, достатня, творча для визначення й обґрунтування подальшої дослідно-експериментальної роботи.

Зроблено вибірку контингенту викладачів, що брали участь в експерименті, сформовано експериментальні та контрольні групи; проведено первинну діагностику рівня сформованості науково-методичної компетентності. Зауважимо, що нами дотримано принципу ідентичності, за якого сформовано приблизно однаковий кількісний особовий склад у контрольних і експериментальних групах. Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного авіаційного університету, Вінницької академії неперервної освіти, КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Вінницької академії неперервної освіти, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Для участі в експерименті за повною програмою формування науково-методичної компетентності було сформовано експериментальні (325 осіб-магістрів та

80 осіб-аспірантів та PhD студентів) та контрольні групи (320 осіб-магістрів та 80 осіб-аспірантів та PhD студентів).

На констатувальному етапі проведено зріз мотивації та рівня сформованості знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей у здобувачів освіти. Для віднаходження установок, спрямованих на виявлення рівня показника «умотивований – невмотивований» до формування науково-методичної компетентності, було використано методику «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в сфері мотиваційних потреб» за О. Потьомкіною (Іллін, 2002) в авторському вдосконаленні опитувальника першого і другого рівнів. Перший рівень виявлення мотиваційних потреб викладачів у формуванні НМК прямо пропорційно залежав від відповіді на запитання опитувальника. Найвищий рівень мотивації з позитивною ухвалою репрезентує блок, присвячений зацікавленості викладача у власному професійному розвитку, кар'єрному зростанні шляхом освоєння нових освітньо-наукових і дослідницьких програм у процесі наукового пізнання, набуття спільно з наставником сучасних наукових знань. Другий рівень – виявлення установок викладачів в освітньо-науковому процесі на «процес» чи «результат» діяльності. Результати відповідей на запитання даного опитувальника відображали такі дані: групи викладачів були приблизно однакові, хоча дещо більше респондентів увійшли до групи з орієнтацією суб'єкта на процес діяльності, відповідно менше половини – орієнтацією на результат, що свідчить про усвідомлений вибір професії.

Синергетично-формувальний етап експерименту (2017–2019 рр.) передбачав реалізацію моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів в післядипломній підготовці в умовах навчання, підвищення кваліфікації, самостійної пошукової роботи та форм науково-дослідної роботи. Результати аналізу констатувального етапу експерименту виявили потребу розроблення й виконання програми дослідно-експериментальної роботи з інтенсифікації, персоналізації педагогічної підготовки викладачів, їхньої диференціації за цільовими групами здобувачів освіти, створення індивідуальних програм через запровадження портфоліо та реалізацію ІОТ. Для здійснення експерименту на цьому етапі було створено експериментальну ситуацію, за якої можна було отримати можливість довести або

спростувати авторську гіпотезу дослідження під час апробації та верифікації. В експериментальних групах запроваджувалася авторська методика формування науково-методичної компетентності, застосування інноваційного науково-методичного супроводу освітньо-наукового процесу, навчально-методичного забезпечення професійного й особистісного розвитку викладачів, засвоєння і визнання ними змісту науково-методичної як важливої складової професійно-педагогічної компетентності.

У процесі проведення синергетично-формуваального етапу дослідно-експериментальної роботи в експериментальних групах формування науково-методичної компетентності викладачів організовувалося із запровадженням експериментального чинника, тобто в умовах запропонованого спецкурсу «Формування науково-методичної компетентності викладачів», створеного диференційованого освітньо-наукового простору, навчально-методичного та організаційно-технологічного забезпечення.

Перший блок спецкурсу «Практикум формування науково-методичної компетентності у викладачів фахових педагогічних дисциплін» включав розділи:

1. Методики викладання навчальних дисциплін на організаційних формах навчання у вищій школі (Методи навчання педагогіки вищої школи. Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у закладі вищої освіти. Методика читання лекцій. Методика проведення лабораторних занять. Методика проведення практичних занять. Методика проведення семінарських занять. Індивідуальне навчальне заняття. Консультація. Самостійна робота студента. Індивідуальні завдання з дисципліни).

2. Сучасні підходи до організації навчання й інтерактивні технології (Інтерактивні технології кооперативного навчання. Інтерактивні технології колективно-групового навчання. Технології ситуативного моделювання. Технології опрацювання дискусійних питань. Технології тьюторингу. Технології педагогічного коучингу. Техніки, підходи й методи навчання у фасилітації. Техніки та форми навчання у тренінгу. Техніки наставництва).

3. Види контролю оцінювання знань, умінь і навичок в освітньому процесі вищої школи (Види контролю оцінювання знань, умінь і навичок в освітньому процесі вищої школи. Тестові завдання закритої форми. Тестові завдання відкритої форми. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів).

Другий блок спецкурсу «Культура наукової мови викладача-дослідника» репрезентований розділами:

1. Основи культури української мови (Мова і культура мовлення в житті професійного комунікатора. Комунікативні ознаки культури мови. Комунікативна професіограма викладача. Словники у професійному педагогічному мовленні. Типи словників. Роль словників у підвищенні мовленнєвої культури. Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет. Стандартні етикетні ситуації. Парадигма мовних формул).

2. Стилї сучасної української літературної мови у професійному педагогічному спілкуванні (Функціональні стилї української мови та сфера їхнього застосування. Основні ознаки функціональних стилів. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового й розмовного стилів. Науковий текст як форма реалізації мовнопрофесійної діяльності викладача).

3. Педагогічна риторика і мистецтво презентації (Поняття про ораторську (риторичну) компетентність викладача. Публічний виступ як важливий засіб академічної комунікації. Види підготовки до виступу. Мистецтво аргументації. Техніка і тактика аргументування. Мовні засоби переконування. Види публічного мовлення. Комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу. Презентація як різновид публічного мовлення. Типи презентацій. Мовленнєві, стилістичні й комунікативні принципи презентації. Культура виголошення та сприймання публічного виступу. Уміння ставити запитання, уміння слухати. Невербальні компоненти наукового спілкування. Гендерні аспекти наукового спілкування).

4. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні викладача-дослідника (Становлення і розвиток наукового стилю української мови. Особливості наукового тексту і професійного наукового викладу думки. Мовні засоби наукового

стилю. Оформлювання результатів наукової діяльності. План, тези, конспект як важливий засіб організації розумової праці. Анотування і реферування наукових текстів. Основні правила бібліографічного опису джерел, оформлювання посилань. Реферат як жанр академічного письма. Складові реферату. Виклад змісту наукової праці, результатів наукової діяльності. Стаття як самостійний науковий твір. Вимоги до наукової статті. Основні вимоги до виконання та оформлювання курсової, бакалаврської робіт. Рецензія, відгук як критичне осмислення наукової праці. Науково-методична компетентність викладачів. Науковий етикет).

Третій блок спецкурсу «Сучасні моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку» містив такі розділи:

1. Теоретичні і методичні засади розроблення сучасних моделей педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку (Тьюторство як майбутня професія і результат індивідуалізації освітніх програм. Класифікаційні ознаки педагогічного коучингу і його роль у професійному розвитку особистості).

2. Методика організації процесу фасилітації та едвайзингу для забезпечення навчального простору і самовдосконалення майбутніх випускників (Фасилітація як процес організації навчального простору з індивідуального розвитку особистості. Едвайзинг у навчально-виховній діяльності закладів світи).

3. Тренери-наставники для активізації навчальної діяльності закладів освіти і громадських організацій (Тренінги як засіб активізації сучасної освітньої діяльності. Менторство в навчально-виховній роботі закладів освіти та діяльності громадських організацій).

4. Порівняльна характеристика сучасних моделей педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку, їхня підготовка та експертна діагностика (Сучасні моделі педагогічної професії в післядипломній освіті: спільне й відмінне. Компетентність супервізорів у післядипломній педагогічній освіті. Експерт у галузі освіти: суть і зміст підготовки фахівця).

Четвертий блок спецкурсу «Наукометрія та науково-організаційна діяльність» складався з розділів:

1. Наукометрія як методика оцінювання ефективності діяльності наукової установи (Чинні нормативні акти: «Положення про державну атестацію науково-дослідних (науково-технічних) установ», «Методика оптимізації (атестації) бюджетних наукових установ, які повністю або частково фінансуються за рахунок коштів державного бюджету» і «Порядок оцінки розвитку діяльності наукової установи»).

2. Інформаційне забезпечення наукових досліджень (Класифікація інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу. Документальні джерела інформації, їхні функції. Пошук інформації в бібліотеці. Комп'ютерні технології пошуку інформації. Порядок обробки та групування інформації. Науково-метричні бази даних (бібліографічна і реферативна база даних з інструментами для відстеження цитованості статей, опублікованих у наукових виданнях: Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef, Google Scholar, Index Copernicus).

3. Науково-організаційна діяльність викладача (Методичне, організаційне забезпечення. Координація наукової, науково-технічної та науково-педагогічної діяльності. Науково-організаційні заходи. Конкурси, гранти, премії, стипендії та відзнаки для науковців. Конференції. Вебінари).

Синергетично-формульальний етап експерименту було проведено як комплексне дослідження. Для виявлення суттєвих позитивних якісних змін, що мали відбуватися у здобувачів освіти експериментальних груп завдяки реалізації програми формування компетентності, професійна підготовка в контрольних групах відбувалася за традиційною методикою.

Так, в експериментальній групі було здійснено проведення проблемних лекцій, семінарів-дискусій, семінарів-тренінгів, семінарів-конференцій, консультацій знань і вмінь викладачів щодо сутності, структури та особливостей методичної та науково-дослідницької складової; вивчалися організаційно-методичні умови розвитку науково-методичної компетентності викладача, критерії та рівні її сформованості; актуалізовано створення сприятливого наукоємного середовища для вивчення досвіду проведення науково-методичної роботи колег за фахом, експериментальної

перевірки доцільності запровадження у власну практику педагогічних новацій, організації та здійснення власного наукового дослідження; внутрішній моніторинг результатів науково-дослідницької діяльності викладачів та здобувачів вищої освіти; методологічною основою управління науково-дослідницькою діяльністю викладачів визначено вдосконалені компоненти адаптивного управління власним індивідуально-професійним розвитком.

Використання специфічних *методів*: мотиваційно-стимулюючих (метод проектів, аналіз життєвих ситуацій, якісні наочні посібники, «польового» навчання, граматичного перекладу, повної фізичної реакції, аудіо-лінгвальний, кейсу, стратегії, експертів, рефлексивного менторингу, навчання у співпраці, мікрОВикладання, мовного портфолію, мовчазний, «ажурна пилка», «карусель», «прес», «неперервна школа думок», «дерево рішень», «мікрофон», «зміна позицій»), аналітично-пошукових (проблемна лекція, семінар, ситуація, дослідна лабораторна робота, вправи), інтерактивних ситуаційних (рольові ігри, кейс-метод, брейн-ринг. «мозкова атака», навчальна дискусія, моделювання проблемних ситуацій і ситуацій професійного характеру, виконання вправ різного типу, метод проектів, вирішення завдань на стимуляторах та функціональних тренажерах) – дало змогу поєднувати традиційні та інноваційні організаційні форми навчання на першому та другому етапах упровадження експериментальної системи.

Динаміка рівнів сформованості НМК у магістрів, аспірантів та PhD студентів експериментальної і контрольної груп на синергетично-формувавальному етапі експерименту верифікації системи формування науково-методичної компетентності викладачів порівняно з констатувальним перевірки післядипломної підготовки викладачів ЗВО встановлена за розробленим Формуляром діагностики сформованості науково-методичної компетентності викладачів ЗВО на засадах синергетики (Додаток) за пропедевтичним (показники – когнітивні, професійно-аксіологічні, синергетично- синектичні компетентності), еkleктичним (показники – особистісно-рефлексивні, когнітивно-пізнавальні, емерджентно-праксеологічні, операційно-діяльнісні, системно-процесуально-функціональні, акмеолого-аксіологічні компетентності) і ергономічним (показники – освітньо-інформаційні, інформаційно-

метричні, інформаційно-технологічні, системо-освітні методичні, персоніфіковано-комунікативні, особистісно-креативні компетентності) критеріями за середнім, достатнім, високим рівнями.

Пропедевтичний критерій – підготовчий, вступний, адаптаційний, що передують більш глибокому і детальному формуванню НМК у процесі неперервної практичної діяльності, максимально індивідуалізований, *еклектичний* – поєднання під час формування НМК різнорідних, часто органічно несумісних елементів, зразків, варіантів, комбінації методів, підходів, які запозичуються з протилежних концепцій, задля ефективності процесу та досягнення визначеної мети, *ергономічний* – дизайн інженерно-проектувальної людської діяльності як особистої, так і формування подібних компетентностей у студентів, слухачів, здобувачів; створення проектів власної гармонізації робочого місця викладачем та забезпечення спільно з працедавцем професійної адаптації в процесі практичного стажування, ухвалення у фахове середовище без психологічних ризиків, технологічних небезпек із дотриманням працезахоронних вимог і безпеки життєдіяльності.

Педагогічний експеримент результативності структурно-логічної моделі формування науково-методичної компетентності викладачів сплановано за етапами: скринінгово-мотиваційним, констатувальним (спільними із системою формування науково-методичної компетентності викладачів), формувальним, експертним. За результатами проведення діагностичних заходів під час синергетично-формувального етапу експерименту результативності структурно-логічної моделі формування науково-методичної компетентності викладачів анкетування за авторською розробленою Карткою оцінювання рівня сформованості НМК викладачів (Додаток) та визначення результатів за аксіологічним, когнітивно-рефлексивним і творчо-конативним критеріями було розподілено здобувачів освіти за рівнями (середній, достатній, творчий) на основі показників: наявних здібностей, здатностей, знань, умінь, навичок, компетенцій.

Аксіологічний критерій – особливості ціннісно-змістової сфери викладача у процесі фахової підготовки й діяльності, *когнітивно-рефлексивний* – рівень володіння внутрішніми ресурсами, засобами й результатами власної розумової діяльності;

повнота й дієвість опанування фахово важливих знань у професійно-педагогічній практиці, *творчо-конативний* – володіння творчими способами здійснення науково-методичної діяльності.

Запропонований і проведений спецкурс «Формування науково-методичної компетентності викладачів» у рамках формувального етапу педагогічного експерименту перевірки результативності структурно-логічної моделі формування науково-методичної компетентності викладачів уможливив свободу вибору елективних курсів залежно від обумовленого соціального попиту на висококваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних працівників нової формації в ролі наставників-координаторів студентоцентрованого навчання і дослідництва за освітніми і освітньо-науковими програмами підготовки, вихователів-організаторів плекання патріотизму, національної самоідентичності, громадянського самовизначення, природоощадності безпеки та якості життя, здоров'язбереження, самовираження талановитої молоді, викладачів-дослідників у научінні наукового пізнання дійсності, навколишнього середовища (геосферного, соціального, побутового, професійного, ноосферного), педагогів-методистів організаторів освітньо-наукового процесу та забезпечення реалізації методології навчання і дослідження, викладачів-психологів консультантів, діагностів професійного орієнтування, становлення, адаптації, зростання та кар'єрного вигорання і реабілітації, викладачів соціальних працівників, здатних забезпечити соціалізацію різних груп молоді й дорослих із девіантною поведінкою, постраждалих в АТО та переселенців, мігрантів, національних меншин в умовах маргіналізації, глобалізації, безробіття, проблем демографії, радикалізації й екстремізації; викладачів за сучасними професіограмами – новітніх освітніх моделей підготовки – тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, менторів, тренерів.

На контрольно-експертному етапі верифікації системи (2019) за створеним Протоколом експертної оцінки адміністраторів, відповідальних за організацію навчально-науково-пізнавальної діяльності – керівників практик, завідувачів відділів науково-дослідної частини та випускових кафедр ЗВО, а також завідувачів лабораторій, майстрів виробничого навчання, відповідальних за охорону праці та

управління якістю систем, відповідальних за практичне стажування від роботодавців і зацікавлених сторін) ефективність отриманих результатів сформованості НМК для забезпечення професійного розвитку за спроектованою системою формування НМК викладачів ЗВО у рубриках: організації навчально-науково-пізнавальної діяльності взаємодії університетів із роботодавцями, стан розробленості науково-методичного забезпечення дослідництва та практичного стажування з урахуванням потреб роботодавця, сертифікація засобів технічного регулювання у ЗВО (стандарти, ліцензії, марки, які для роботодавця є обов'язковими, а для закладу освіти рекомендованими настановами), здатність і компетентність викладача до футуристичного проектування професійного розвитку з точки зору роботодавця – бальна оцінка становила 91, що підтверджує високий рівень експертного заключення.

Оцінка рівня сформованості компетентностей за системою формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній підготовці

На констатувальному етапі рівні сформованості компетентності (середній, достатній, високий) за обраними критеріями (пропедевтичний, еклектичний, ергономічний) у викладачів контрольної та експериментальних груп майже однакові (табл. 5.3.1). Експертне оцінювання та діагностика релевантності системи формування науково-методичної компетентності дали змогу встановити позитивну динаміку рівнів сформованості компетентності експериментальної групи на синергетично-формуальному етапі експерименту порівняно з констатувальним за критеріями та рівнями, відповідно у магістрів за пропедевтичним достатнього від 51,38% до 59,69%, високого 10,77 – 3,23; еклектичним достатнього 42,77 – 50,46, високого 7,08 – 9,85; а ергономічним достатнього 39,38 – 46,46, високого від 4,62% до 7,69%. Регресивна динаміка спостерігається на середньому рівні, де за пропедевтичним критерієм ріст від'ємного значення показників зменшено з 37,85%

Таблиця 5.3.1

Зведені показники сформованості науково-методичної компетентності експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту перевірки системи формування науково-методичної компетентності у післядипломній підготовці викладачів ЗВО

Критерії	<i>Пропедевтичний</i>				<i>Еклектичний</i>				<i>Ергономічний</i>			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Рівні	у магістрів											
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
<i>Високий (А)</i>	35	10,77	32	10	23	7,08	25	7,81	15	4,62	14	4,38
<i>Достатній (В)</i>	167	51,38	170	53,13	139	42,77	137	42,81	128	39,38	128	40,00
<i>Середній (С)</i>	123	37,85	118	36,88	163	50,15	158	49,38	182	56,00	178	55,63
Всього	325	100	320	100	325	100	320	100	325	100	320	100

у аспірантів та PhD студентів

Критерії	<i>Пропедевтичний</i>				<i>Еклектичний</i>				<i>Ергономічний</i>			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Рівні	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
<i>Високий (А)</i>	25	31,25	24	30,00	20	25,00	19	23,75	18	22,5	12	15,00
<i>Достатній (В)</i>	27	33,75	29	36,25	31	38,75	33	41,25	32	40,00	36	45,00
<i>Середній (С)</i>	28	35,00	27	33,75	29	36,25	28	35,00	30	37,50	32	40,00
Всього	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100

Таблиця 5.3.2

Динаміка рівня сформованості науково-методичної компетентності експериментальної і контрольної груп на синергетично-формульованому етапі експерименту порівняно з констатувальним перевірки системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній підготовці викладачів ЗВО, %

Критерії	Пропедевтичний						Еклектичний						Ергономічний					
	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ
Рівні																		
у магістрів																		
<i>Високий (А)</i>	10,77	13,23	2,46	10,00	10,63	0,63	7,08	9,85	2,77	7,81	8,75	0,94	4,62	7,69	3,07	4,38	5,00	0,62
<i>Достатній (В)</i>	51,38	59,69	8,31	53,13	55,00	1,87	42,77	50,46	7,69	42,81	45,63	2,82	39,38	46,46	7,08	40,00	43,44	3,44
<i>Середній (С)</i>	37,85	27,08	-10,77	36,88	34,38	-2,51	50,15	39,69	-10,46	49,38	45,63	-3,76	56,00	45,85	-10,15	55,63	51,56	-4,07
Всього	325	100		320	100		325	100		320	100		325	100		320	100	

у аспірантів та PhD студентів

Критерії	Пропедевтичний						Еклектичний						Ергономічний					
	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ	констат. етап експерименту	формульов. етап експерименту	ВІДХИЛЕННЯ
Рівні																		
,	31,25	33,75	2,50	30,00	31,25	1,25	25,00	26,25	1,25	23,75	25,00	1,25	22,50	25,00	2,50	15,00	17,50	2,50
<i>Достатній (В)</i>	33,75	36,25	2,50	36,25	38,75	2,50	38,75	41,25	2,50	41,25	42,50	1,25	40,00	43,75	3,75	45,00	47,50	2,50
<i>Середній (С)</i>	35,00	30,00	-5,00	33,75	30,00	-3,75	36,25	32,50	-3,75	35,00	32,50	-2,50	37,50	31,25	-6,25	40,00	35,00	-5,00
Всього	80	100		80	100		80	100		80	100		80	100		80	100	

до 27,08%, за еклектичним 36,88 – 34,38, за ергономічним критерієм із 56,00% до 45,85% (табл. 5.3.2).

Подібну динаміку спостерігаємо і в аспірантів та PhD студентів експериментальної групи на синергетично-формульованому етапі експерименту порівняно з констатувальним, зокрема за критеріями та рівнями за аналогією – пропедевтичним достатнього від 33,75 % до 36,25%, високого 31,25 – 33,75; еклектичного достатнього 38,75 – 41,25, високого 25 – 26,25; ергономічним достатнього 40 – 43,75, високого від 22,5% до 25%. Регресивна динаміка на середньому рівні, відповідно за критеріями – пропедевтичним зниження від’ємних показників відхилення з 37,85 % до 27,08 %, еклектичним 36,88 – 34,38, за ергономічним із 56,00 % до 45,85 %. Зменшення відсоткового відхилення у магістрів, аспірантів та PhD студентів середнього рівня відбулося за рахунок збільшення відсотків на достатньому та високому рівнях сформованості НМК.

Оцінка рівня сформованості компетентностей за структурно-логічною моделлю системи формування науково-методичної компетентності викладачів

Дана педагогічна розвідка враховує здібності, здатності, знання, уміння, навички і компетенції здобувачів освіти за заданою шкалою оцінок за аксіологічним, когнітивно-рефлексивним, творчо-конативним критеріями (див. табл. 5.3.3).

Із метою аналізу результатів відсотковий ранговий показник PR обчислюється за формулою:

$$PR = \left(1 - \frac{2R - 1}{2N}\right) \cdot 100 \quad (5.3.1)$$

Чим більший відсотковий ранговий показник, тим вищий рівень сформованості знань, умінь і навичок, здатностей і компетентностей здобувача освіти.

З’ясуємо рівень знань, умінь, навичок науково-методичної компетентності здобувачів освіти обох груп. Результати оцінювань викладачів педагогами наведено в таблиці.

Формули розрахунку оцінки *i*-того здобувача освіти за *j*-тим критерієм (*j*=1, 2, 3) має вигляд:

$$O_{ij} = m_{ij} / k_j, \quad (5.3.2)$$

де k_j – кількість показників, які характеризують j -тим критерій (з картки оцінювання рівня сформованості науково-методичної компетентності викладачів маємо $k_1 = k_2 = 6, k_3 = 5$),

m_{ij} – максимальне (сумарне) значення балів, отриманих i -тим студентом за показники з j -того критерія,

$$m_{ij} = 5 \times \{A\} + 4 \times \{B\} + 3 \times \{C\}, \quad (5.3.3)$$

де $\{A\}, \{B\}, \{C\}$ – це кількість балів, здобутих i -тим студентом за j -тим критерієм відповідно до рівня (оцінки): А – творчий; В – достатній; С – середній; 5, 4, 3 – числова характеристика цих якісних параметрів (рівнів).

Число O_{ij} порівнюють із інтервалом для середнього балу (останній стовпчик таблиці), а тоді здобувачу освіти приписують відповідний рівень сформованості компетентності за відповідним критерієм.

Таблиця 5.3.3

Зведені показники сформованості науково-методичної компетентності у магістрів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту перевірки структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів

Критерії	Аксіологічний				Когнітивно-рефлексивний				Творчо-конативний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Творчий (А)	78	24	91	28,44	91	28	89	27,81	84	25,85	80	25
Достатній (В)	129	39,69	117	36,56	125	38,46	132	41,25	142	43,69	139	43,44
Середній (С)	118	36,31	112	35	109	33,54	99	30,94	99	30,46	101	31,56
Всього	325	100	320	100	325	100	320	100	325	100	320	100

Дані таблиці 5.3.3 засвідчують, що за аксіологічним критерієм серед здобувачів освіти-магістрів експериментальної групи (ЕГ) середній рівень репрезентували 118 осіб (36,31%), достатній – 129 (39,69 %), творчий – 78 респондентів (24 %); контрольної групи (КГ) на середньому рівні перебуває 112 осіб (35 %), достатньому – 117 осіб (36,56 %), творчому – 91 особа (28,44 %). За когнітивно-рефлексивним

критерієм в експериментальній групі середній рівень мали 109 осіб (33,54 %), достатній – 125 (38,46 %), творчий 91 особа (28 %), відповідно в контрольній групі на середньому рівні 99 осіб (33,54 %), достатньому – 132 особи (41,25%), творчому – 89 (27,83 %). Творчо-конативний критерій виявив такі результати в експериментальній групі: на середньому рівні – 99 осіб (30,46 %), достатньому – 142 особи (43,69 %), творчому – 84 (25,85 %), у контрольній групі на середньому рівні – 101 особа (31,56 %), достатньому – 139 осіб (43,44 %), творчому – 80 осіб (25 %). Вищезначені показники для зіставлення їхньої співмірності в розрізі експериментальної та контрольної груп подамо на рисунку 5.3.1.

Рисунок засвідчує приблизно однакові показники за всіма критеріями та рівнями в експериментальній і контрольній групах магістрів.

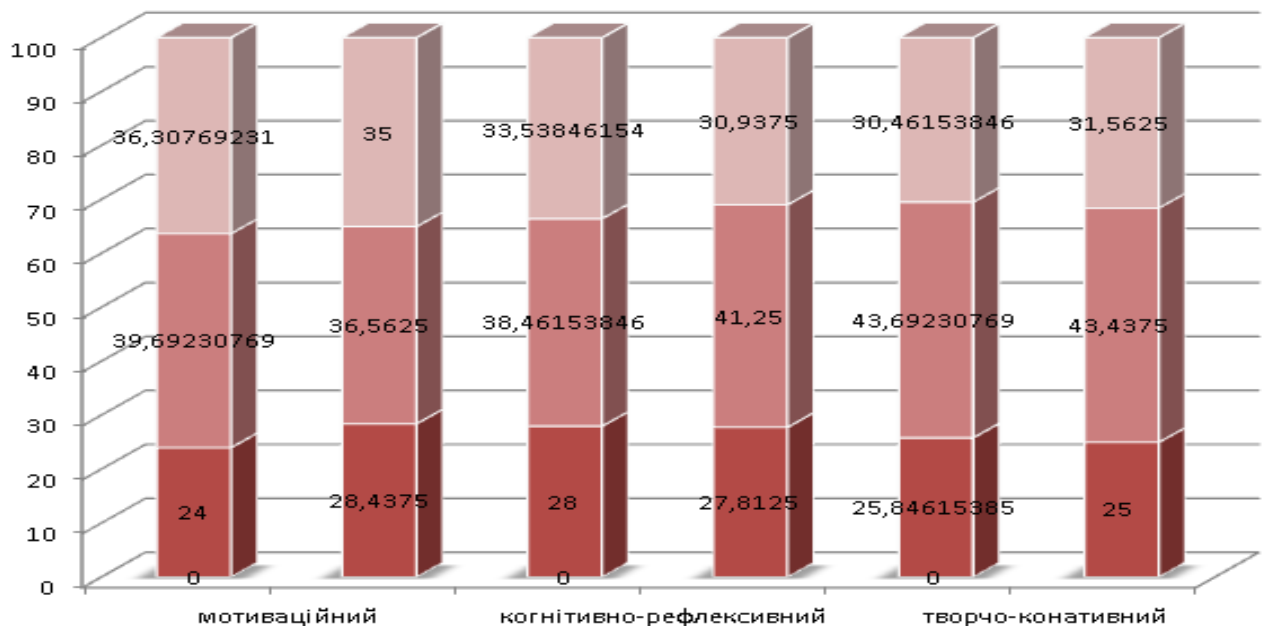


Рис. 5.3.1 Результати оцінки рівня сформованості науково-методичної компетентності магістрів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту перевірки структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів, %

Аналогічний аналіз сформованості науково-методичної компетентності був проведений і відносно аспірантів та PhD студентів експериментальної та контрольної груп. Дані таблиці 5.3.4 засвідчують, що за аксіологічним критерієм серед здобувачів освіти-аспірантів та PhD студентів експериментальної групи середній рівень виявили

8 осіб (35 %), достатній – 27 (33,75 %), творчий – 25 респондентів (31,25 %); контрольної групи на середньому рівні перебуває 27 осіб (33,75 %), достатньому – 29 осіб (36,25 %), творчому – 24 особи (30 %). За когнітивно-рефлексивним критерієм в експериментальній групі середній рівень мали 29 осіб (36,25 %), достатній – 31 (38,75 %), творчий 20 осіб (25 %), відповідно на середньому рівні в контрольній групі було 28 осіб (35 %), достатньому – 33 особи (41,25%), творчому – 19 (23,75 %). Творчо-конативний критерій виявив такі результати в експериментальній групі: на середньому рівні – 30 осіб (37,5 %), достатньому – 32 особи (40 %), творчому – 18 (22,5 %), у контрольній групі на середньому рівні – 32 особи (40 %), достатньому – 36 осіб (45 %), творчому – 12 осіб (15 %).

Таблиця 5.3.4

Зведені показники сформованості науково-методичної компетентності у аспірантів та PhD студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту перевірки структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів

Критерії	Аксіологічний				Когнітивно-рефлексивний				Творчо-конативний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
<i>Творчий (А)</i>	25	31,25	24	30	20	25	19	23,75	18	22,5	12	15
<i>Достатній (В)</i>	27	33,75	29	36,25	31	38,75	33	41,25	32	40	36	45
<i>Середній (С)</i>	28	35	27	33,75	29	36,25	28	35	30	37,5	32	40
Всього	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100

Вищезначені показники для зіставлення їхньої співмірності в розрізі експериментальної та контрольної груп подамо на рисунку 5.3.2.

Діаграмна візуалізація (рис. 5.3.2) дозволяє стверджувати, що на початковій стадії рівні знань, умінь і компетентностей обох груп магістрів та аспірантів і PhD студентів є статистично рівними.

Інтегральний показник ефективності розробленої структурно-логічної моделі формування науково-методичної компетентності викладачів (P_i) розраховуємо за формулою:

$$P_i = \sum \frac{P_{i_o}}{r} \quad (5.3.4)$$

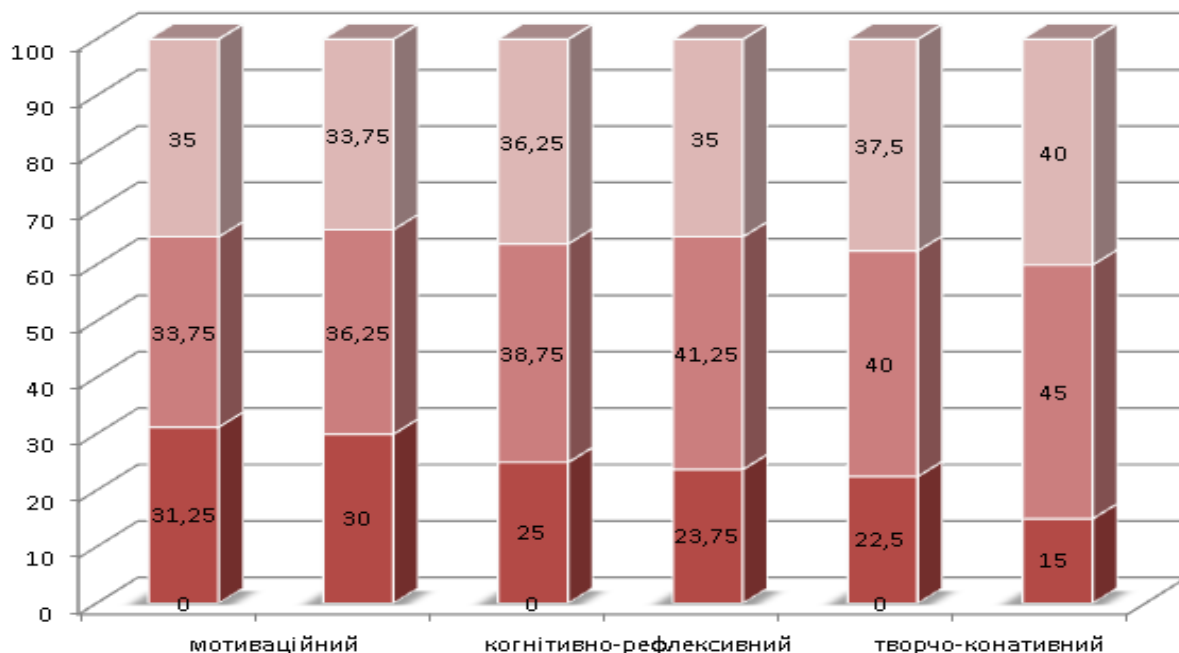


Рис. 5.3.2 Результати оцінки рівня сформованості науково-методичної компетентності у аспірантів та PhD студентів на констатувальному етапі експерименту перевірки структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів, %

де P_i – інтегральний показник ефективності організації освітньо-наукового процесу;

P_{i_o} – індивідуальний показник ефективності функціонування окремого критерію з організації освітньо-наукового процесу;

r – кількість критеріїв (3).

Індивідуальний показник визначає ймовірність досягнення цілей і розраховується як відношення кількості отриманих балів (n) до максимальних значень балів (m):

$$P_{i_o} = \frac{n}{m} \quad (5.3.5)$$

де n – усереднена кількість балів; m – максимальне значення балів;

$$n = (5 \times A) + (4 \times B) + (3 \times C) \quad (5.3.6)$$

де А, В, С, – кількість балів, здобутих здобувачами освіти відповідно до рівня та оцінки (А (відмінно) – творчий, В (добре) – достатній, С (задовільно) – середній; числа 5, 4, 3 відповідають якісним параметрам;

$$m=5 \times K_i \quad (5.3.7)$$

де 3 – кількість, яка відповідає за рівень оцінювання (А, В, С); K_i – число показників підсистеми (кожного критерію).

Сформульовано такі гіпотези:

– нульова гіпотеза H_{0j} – рівень сформованості компетентностей за j -тим критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі експерименту однаковий;

– альтернативна гіпотеза H_{1j} – рівень сформованості компетентностей за j -тим критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі експерименту відрізняється суттєво.

Таким чином, нульова гіпотеза має вигляд $H_0: P_{1i}=P_{2i}$, альтернативна – $H_1: P_{1i} \neq P_{2i}$, хоча б для однієї із С-категорій.

На основі експериментальних даних для перевірки нульової гіпотези підраховувалися значення статистичного критерію T за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c \cdot \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})}{O_{1i} + O_{2i}}, \text{ де} \quad (5.3.8)$$

O_{1i} – число об'єктів першої вибірки i -тої категорії,

O_{2i} – число об'єктів другої вибірки i -тої категорії.

Розподіл статистики T можна апроксимувати розподілом χ^2 з $C-1$ ступенем свободи [690,691,692].

У дослідженнях порівнювалися експериментальні і контрольні групи, у яких рівень професійно-практичних знань, умінь і навичок, здатностей, компетентностей у магістрів, аспірантів, PhD студентів на початок експерименту був однаковим.

Результати отриманих даних фіксуємо в таблиці 5.3.7.

Значення статистичного критерію T обчислюється за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^4 \cdot \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (5.3.9)$$

Підтвердження вірогідності вищезазначених даних проводиться за локальною теоремою Муавра-Лапласа:

$$P_n(K) \approx \frac{1}{\sqrt{npq}} \varphi\left(\frac{k-np}{\sqrt{npq}}\right), \text{ де} \quad (5.3.10)$$

імовірність появи події рівна k разів при n незалежних випробуваннях, p – імовірність появи події при одному випробуванні, $q=1-p$.

Результати обчислень наведено в табл. 5.3.5, 5.3.6, $\chi^2_{\text{крит}}$ знаходять за степенями вільності $k=3-1=2$ (кількість рівнів $s=3$ відняти 1) та за даним рівнем значущості (похибкою) α [686,687,688,689].

Таблиця 5.3.5

Значення χ^2 -критерію Пірсона для експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту

Критерії	Аксіологічний	Когнітивно-рефлексивний	Творчо-конативний
Значення χ^2			
магістри			
$\chi^2_{\text{спост.}j}$	1,54	1,93	1,08
$\chi^2_{\text{крит.}}(\alpha=0,05)$	6,0		
$\chi^2_{\text{крит.}}(\alpha=0,01)$	9,2		
аспіранти і PhD студенти			
$\chi^2_{\text{спост.}j}$	1,54	1,93	1,08
$\chi^2_{\text{крит.}}(\alpha=0,05)$	6,0		
$\chi^2_{\text{крит.}}(\alpha=0,01)$	9,2		

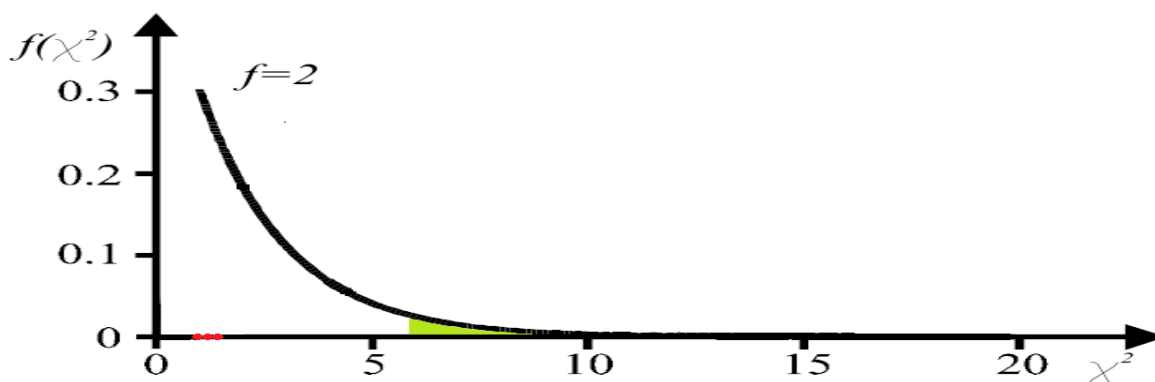


Рис. 5.3.3. Значення χ^2 -критерію Пірсона для експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту відповідно до критерію свободи

Оскільки $\chi^2_{спост. j} < \chi^2_{крит}$, то приймається гіпотеза H_{0j} про статистичну рівність із надійністю 0,99 рівня за всіма трьома критеріями рівня знань здобувачів освіти в обох групах.

Таблиця 5.3.6

Рівні сформованості науково-методичної компетентності в магістрів, аспірантів, PhD студентів

Кількість викладачів-магістрів експериментальної групи			
Критерії	<i>Аксіологічний</i>	<i>Когнітивно-рефлексивний</i>	<i>Творчо-конативний</i>
Рівні			
Кількість викладачів-магістрів експериментальної групи			
<i>Творчий (А)</i>	78	91	84
<i>Достатній (В)</i>	129	125	142
<i>Середній (С)</i>	118	109	99
Кількість викладачів-магістрів контрольної групи			
<i>Творчий (А)</i>	91	89	80
<i>Достатній (В)</i>	117	132	139
<i>Середній (С)</i>	112	99	101
Кількість викладачів-аспірантів і PhD студентів експериментальної групи			
<i>Творчий (А)</i>	25	20	18
<i>Достатній (В)</i>	27	31	32
<i>Середній (С)</i>	28	29	30
Кількість викладачів-аспірантів і PhD студентів контрольної групи			
<i>Творчий (А)</i>	24	19	12
<i>Достатній (В)</i>	29	33	36
<i>Середній (С)</i>	27	28	32

Загалом констатувальний етап експериментальної роботи дозволив установити, що здобувачам освіти бракує знань методології наукового пізнання, навчання фундаментальних, прикладних, спеціальних, професійно-орієнтованих дисциплін (за галузями наук і знань), методології оцінювання наукових і навчальних проектів (планів і програм) релевантності результатів якості надання освітніх послуг, методичного сервісу, розроблення наукоємких продуктів та технічного регламентування освітнього процесу післядипломної підготовки, методології практики наукових шкіл ЗВО та корисного досвіду їхнього розвитку для

вдосконалення освітньо-наукового процесу забезпечення формування науково-методичної компетентності викладача.

Після проведення формувального етапу експерименту повторно одержано оцінку рівня сформованості у здобувачів освіти необхідних знань, умінь, навичок і компетентностей. Результати подані в таблиці 5.3.7 з відображенням більш позитивної динаміки змін в експериментальних групах творчого та достатнього рівнів за рахунок зменшення частки середнього рівня. Так, динаміка змін рівня сформованості знань, умінь, навичок і компетентностей у магістрів в експериментальній і контрольній групах на формувальному етапі експерименту (порівняно з констатувальним етапом) засвідчує відхилення (табл. 5.3.7), а саме: приріст частки здобувачів освіти творчого рівня рівня в експериментальних і контрольних групах за аксіологічним критерієм складає відповідно 7,8% та 1,25 %; достатнього – 0,62% та 0,94 %; середнього: -7,69% та -2,19 %; за когнітивно-рефлексивним критерієм творчого рівня – 4,92 % в експериментальній групі та 1,56 % у контрольній, достатнього рівня – відповідно 0,62 % та 1,25 %, середнього рівня – -5,54 % та -2,81 %; за творчо-конативним критерієм в експерт %, на достатньому рівні 1,31 % та 0,63 %, на середньому – -10,15 % та -2,50 %.

Подібні зміни засвідчила таблиця 5.3.7 і щодо динаміки змін рівня сформованості знань, умінь, навичок та компетентностей у аспірантів і PhD студентів в експериментальній і контрольній групах на формувальному етапі експерименту (порівняно з констатувальним етапом).

Приріст частки аспірантів і PhD студентів творчого рівня рівня в експериментальних і контрольних групах за аксіологічним критерієм складає відповідно 7,5 % та 2,50 %; достатнього – 2,50 % та 1,25 %; середнього: -10,00 % та -3,75 %; за когнітивно-рефлексивним критерієм творчого рівня – 11,25 % в експериментальній групі та 1,56 у контрольній, достатнього рівня – відповідно 1,25 % та 1,25 %, середнього рівня – -12,50 та -2,50; за творчо-конативним критерієм в експериментальній групі на творчому рівні 20,00 % та відповідно в контрольній групі 1,25 %, на достатньому рівні 1,25 % та 2,50, на середньому – -21,25 та -3,75.

Таблиця 5.3.7

Динаміка змін рівня сформованості науково-методичної компетентності в експериментальній і контрольній групах на формувальному етапі експерименту (порівняно з констатувальним етапом) перевірки структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів

Критерії	Аксіологічний						Когнітивно-рефлексивний						Творчо-конативний					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	у магістрів																	
Рівні	К-ТЬ	%%	ВІДХИ-ЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИ-ЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИ-ЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИ-ЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИ-ЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИ-ЛЕННЯ %%
Творчий (А)	101	31,08	7,08	95	29,69	1,25	107	32,92	4,92	94	29,38	1,56	111	34,65	8,31	86	26,88	1,88
Достатній (В)	131	40,31	0,62	120	37,5	0,94	127	39,08	0,62	136	42,5	1,25	144	45	1,31	141	44,06	0,63
Середній (С)	93	28,61	-7,69	105	32,81	-2,19	91	28	-5,54	90	28,13	-2,81	65	20,35	-10,15	93	29,06	-2,50
Всього	325	100		320	100		325	100		320	100		325	100		320	100	

у аспірантів та PhD студентів

Критерії	Аксіологічний						Когнітивно-рефлексивний						Творчо-конативний					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %%	К-ТЬ	%%	ВІДХИЛЕННЯ %%
Творчий (А)	31	38,75	7,50	26	32,5	2,50	29	36,25	11,25	20	25	1,25	34	42,5	20,00	13	16,25	1,25
Достатній (В)	29	36,25	2,50	30	37,5	1,25	32	40	1,25	34	42,5	1,25	33	41,25	1,25	38	47,5	2,50
Середній (С)	20	25	-10,00	24	30	-3,75	19	23,75	-12,50	26	32,5	-2,50	13	16,25	-21,25	29	36,25	-3,75
Всього	80	100		80	100		80	100		80	100		80	100		80	100	

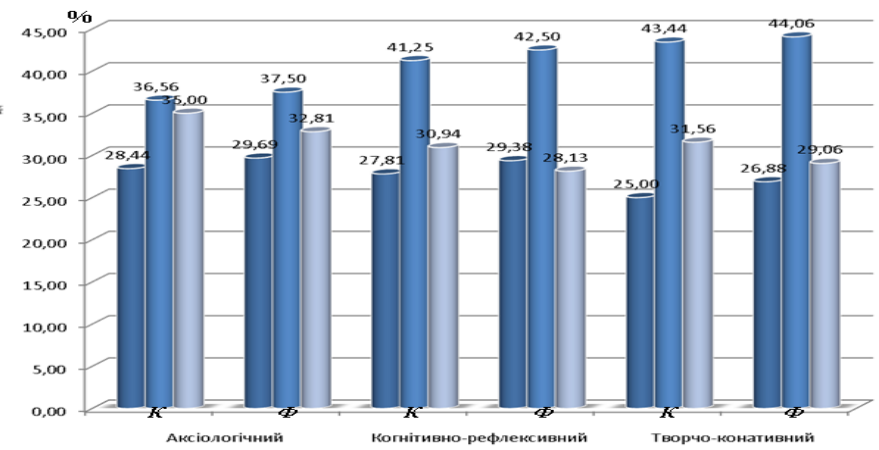
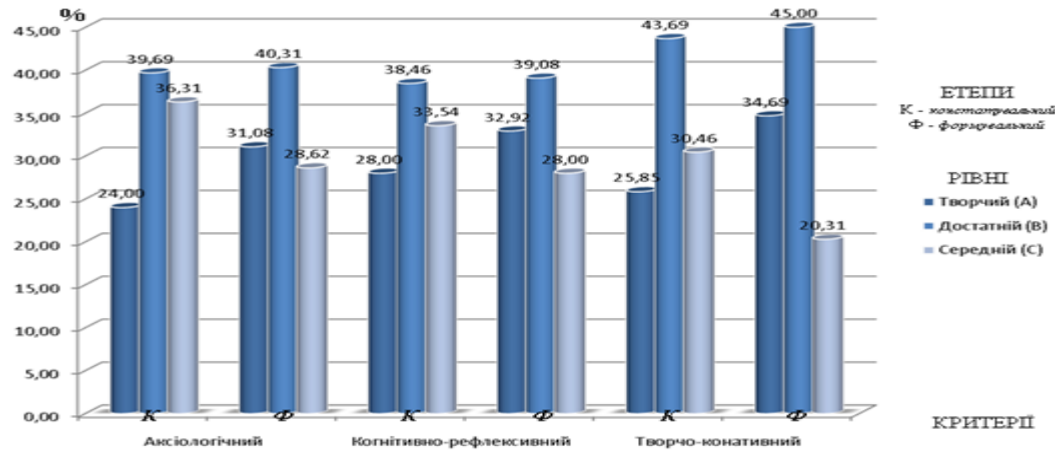


Рис. 5.3.4. Рівні динаміки сформованості науково-методичної компетентності викладачів ЗВО за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами підготовки магістрів на констатувальному та формувальному етапах експерименту за структурно-логічною моделлю професійної підготовки

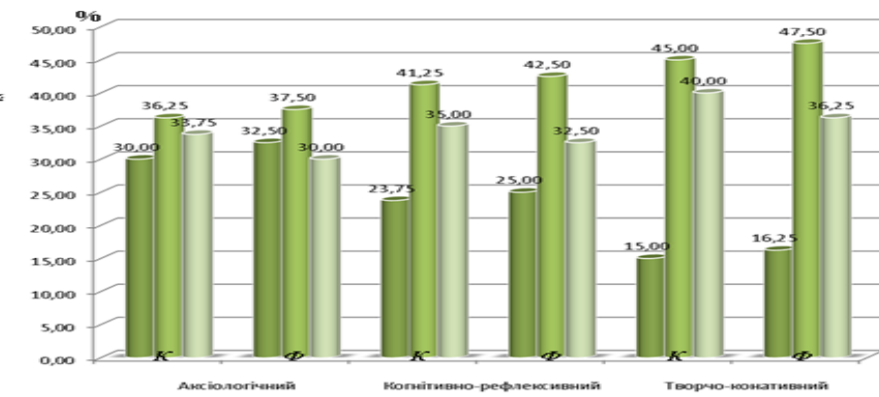
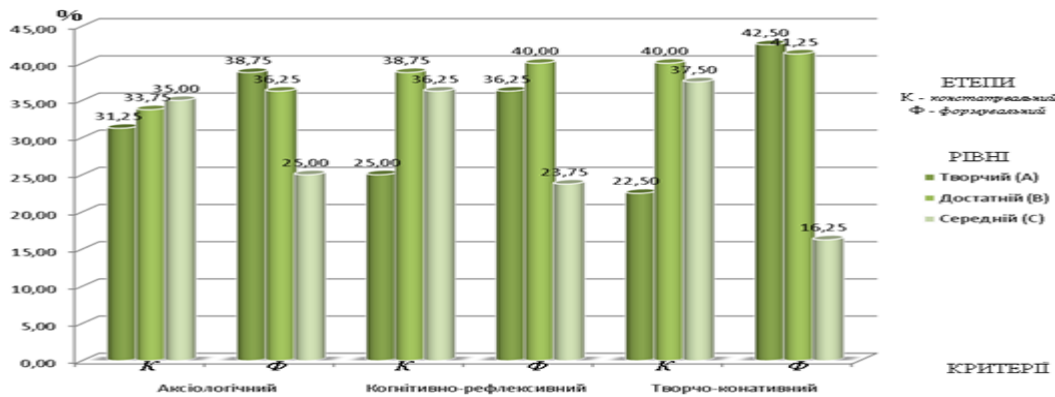


Рис. 5.3.5. Рівні динаміки сформованості науково-методичної компетентності аспірантів та PhD студентів викладачів ЗВО на констатувальному та формувальному етапах експерименту за структурно-логічною моделлю професійної підготовки

Очевидні позитивні зміни рівня професійно-практичних знань, умінь і навичок, здатностей, компетентностей у здобувачів освіти експериментальної групи, який на початку експерименту був однаковим із контрольною групою. Удвічі зріс найвищий рівень творчо-конативного критерію. За всіма критеріями рівні від середнього до творчого зросли в середньому на 8,1 %.

Експертне оцінювання виражається в загальній кількості набраних балів з ефективності методики. Індивідуальні заключення експерта описуються та враховуються як персоніфіковані іменні в разі, якщо цей експерт найвищої академічної кваліфікації.

Якість ефективності результатів проведеного експерименту перевірки структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів відображено в таблиці, де значення обчислюються як середнє арифметичне відповідних рівнів за трьома критеріями.

Таблиця.5.3.8

Рівні сформованості науково-методичної компетентності

Вибірка	Рівні сформованості						Всього
	Творчий (A)		Достатній (B)		Середній (C)		
	к-ть	%%	к-ть	%%	к-ть	%%	
магістри							
ЕГ	91,00	28	148,00	45,54	86,00	26,46	325,00
КГ	76,00	23,75	128,00	40	116,00	36,25	320,00
аспіранти і PhD студенти							
ЕГ	33,00	41,25	33,00	41,25	14,00	17,5	80,00
КГ	21,00	26,25	35,00	43,75	24,00	30	80,00

Очевидні (візуалізація – на рис. 5.3.4 та 5.3.5) позитивні зміни рівня професійно-практичних знань, умінь і навичок, здатностей, компетентностей у здобувачів освіти експериментальних груп (магістрів, аспірантів і PhD студентів), який на початку експерименту був однаковим із контрольною групою. Колективну оцінку виражено в загальній кількості набраних балів з ефективності (індивідуальні заключення

експерта враховано як персоніфіковані іменні в разі, якщо цей експерт найвищої академічної кваліфікації), загальний приріст у магістрів у відсотках за рівнями: творчим 28,00, достатнім 45,54, середнім 26,46 в експериментальних групах; в аспірантів і PhD студентів творчим – 41,25, достатнім – 41,25, середнім – 17,5.

Для перевірки валідності розробленої моделі використаємо статистичні методи з теорії гіпотез. Аналогічно перевірено достовірність отриманих результатів за допомогою χ^2 - критерію К. Пірсона.

Висунуті гіпотези: нульова гіпотеза H_0 – відмінність результатів за рівнями сформованості науково-методичної компетентності в експериментальній та контрольній групах не суттєва; альтернативна гіпотеза H_1 – відмінність результатів за рівнями сформованості науково-методичної компетентності в експериментальній та контрольній групах суттєва.

Значення критерію обчислюють на основі тих же формул Результати наведено в таблиці. Крім цього, обчислено $\chi^2_{спост}$ – узагальнене значення критерію Пірсона.

Таблиця 5.3.9

Значення χ^2 -критерію Пірсона для експериментальної і контрольної груп на формувальному етапі експерименту

Критерії	Аксіологічний	Когнітивно-рефлексивний	Творчо-конативний
Значення χ^2			
магістри			
$\chi^2_{спост.j}$	15,01	7,53	19,10
$\chi^2_{спост.}$	13,28		
$\chi^2_{крит.}(\alpha=0,05)$	6,0		
$\chi^2_{крит.}(\alpha=0,01)$	9,2		
аспіранти, PhD студенти			
$\chi^2_{спост.j}$	17,44	9,01	21,08
$\chi^2_{спост.}$	14,82		
$\chi^2_{крит.}(\alpha=0,05)$	6,0		
$\chi^2_{крит.}(\alpha=0,01)$	9,2		

Оскільки для $\alpha=0,05$, усі спостережувані значення критерію Пірсона перевищують критичне значення

$$\chi^2_{\text{спост},j} > \chi^2_{\text{крит}}, \chi^2_{\text{спост}j} > \chi^2_{\text{крит}},$$

то з надійністю $p=0,95$ можна стверджувати про зростання в здобувачів освіти експериментальної групи рівня сформованості науково-методичної компетентності за всіма критеріями і загалом.

У випадку посилення рівня надійності до $\alpha=0,01$ одержано підтвердження висновків про покращення рівня сформованості науково-методичної компетентності здобувачів освіти експериментальної групи за **аксіологічним та творчо-конативним** критеріями, а також загалом.

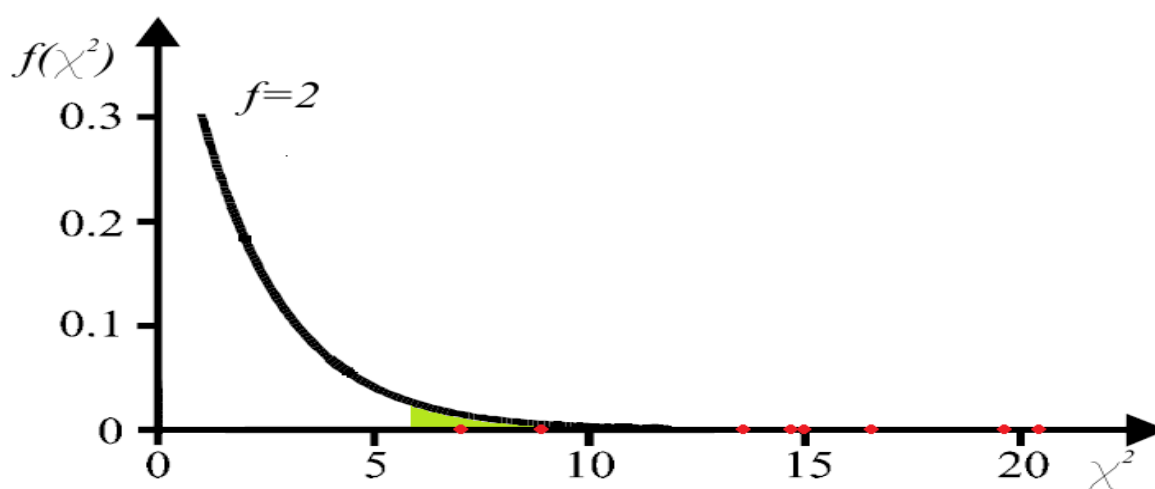


Рис. 5.3.6. Графічний вираз значення χ^2 -критерію Пірсона на формувальному етапі експерименту відповідно до критерію свободи магістри та аспіранти

P_i на констатувальному етапі – 0,47

P_i на формувальному етапі – 0,73.

Гіпотеза про ефективність запропонованої структурно-логічної моделі статистично підтверджена з імовірністю 0,95 за критерієм Пірсона та критерієм Лапласа характеризується як висока.

Динаміка показників експериментальних груп значно перевищує відповідні показники контрольних груп. Можна припустити, що такі результати було спричинено впливом застосованої для експериментальних груп структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Із метою якісного аналізу розробленої методики здійснюється експертне оцінювання на основі експертного анкетування «Питальник параметральної діагностики рівня сформованості науково-методичної компетентності викладача» (табл. 5.3.10).

Таблиця 5.3.10

Якісні критерії ефективності моделі формування компетентності викладачів за інтегральним показником

Показник ефективності	Значення показника	Оцінка ефективності
P_i	$0,6 \leq P_i \leq 0,99$	Висока
	$0,3 \leq P_i \leq 0,59$	Достатня
	$0,1 \leq P_i \leq 0,29$	Середня

На основі зіставлення характеристик та з метою оцінки об'єктивності проведеного порівняння обчислюється коефіцієнт рангової кореляції за формулою Пірсона:

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \cdot \sum y^2}} \quad (5.3.11)$$

де r – коефіцієнт рангової кореляції, x і y – відхилення від середнього місця ряду за даними подання різних викладачів.

Перевірку гіпотез здійснимо за критерієм К. Пірсона, який дає оцінку відмінності між двома розподілами. Розрахункове значення критерію:

$$\chi^2_{\text{спост. } j} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{s=1}^3 \frac{(n_1 \cdot l_{2js} - n_2 \cdot l_{1js})^2}{l_{1js} + l_{2js}}, \quad (5.3.12)$$

де $n_1=325$, $n_2=320$, l_{1js} та l_{2js} – число об'єктів першої (експериментальної) та другої (контрольної) груп відповідно, які за j -тим критерієм отримали s -ту оцінку (рівень) вибірки s -тої категорії, $s=1,2,3$.

Заключення діагностики сформованості в підготовці й перепідготовці магістрів здійснювалося на етапах (магістр – викладач ЗВО I-II р. а.) – підготовчому (оволодіння методами та методиками, аналіз умов, об'єкта/предмета педагогічного дослідження; проведення евристичних, лабораторно-практичних та експедиційно-краєзнавчих робіт, збір та узагальнення даних; оцінювання стану ефективності та розвитку освітньо-наукових і соціальних систем різного рівня, прогнозування їхнього

впливу на територіальну та суспільну трансформацію, висновки та рекомендації), пропедевтичному (наукове обґрунтування проблеми дослідження; досвід підготовки, перепідготовки, аналіз підвищення кваліфікації, стажування освітніх систем транскордонного, регіонального, локального та місцевого рівнів організації; аналіз та оцінка шляхів модернізації національних ЗВО, ЗО, підготовка заняття за обраною темою дослідження, підготовка звіту), заключному (теоретичне обґрунтування професійних завдань, теоретичний огляд стану вивчення педагогічних досліджень; особливості проблемної ситуації дослідження освітньо-наукових систем, узагальнення функціонально-цільових характеристик відкритих соціальних систем; методологічний та практичний аналіз, розробка планів розвитку, апробація результатів на симпозиумах, семінарах та конференціях), а також (аспірант, PhD – педпрацівники, викладачі ЗВО III-IV р. а.) – камеральному (формулювання завдань, визначення об'єкта та предмета дослідження, обґрунтування умов проведення; розробка лекцій, семінарських та практичних занять, колоквиумів), науково-пізнавальному (розроблення методичної схеми дослідження, визначення тривалості та послідовності підбір методик та методів, реалізація програми, створення експериментальної ситуації, проведення лабораторно-практичних, експедиційно-краєзнавчих, евристичних досліджень, аналіз та оцінка експериментальних даних; підготовка звіту на основі розроблених лекцій, семінарських та практичних занять, консультацій; проведення занять (лекцій, семінарських, практичних, тренінгів) у коледжі з молодшими спеціалістами), ергономічному (спостереження, моніторинг, моделювання і прогнозування стану і розвитку систем, отримання сумарного результату, його факторний аналіз, оцінка результативних і пізнавальних даних, розробка програм оптимізації; підбір предмета (виду занять) досліджень та ознайомлення із завданням науково-дослідної та методичної професійної підготовки, самоосвіта).

Положення та висновки дисертаційної роботи були використані в наукових дослідженнях, а також під час викладання навчальних дисциплін «Методологія навчання спеціальних педагогічних дисциплін», «Методологія і організація педагогічного дослідження», «Сучасні моделі педагогічної професії у післядипломній

підготовці», «Методика формування науково-методичної компетентності у викладачів спеціальних педагогічних дисциплін», «Педагогічна практика майбутнього викладача», «Культура наукової мови викладача-дослідника», «Менеджмент науково-технічної діяльності в галузі освіти», «Історія педагогіки», у процесі розробки освітньо-професійних, освітньо-наукових, науково-дослідницьких програм з підготовки педагогічних працівників (викладачів і методистів) та наукових працівників, формування академічної культури у ЗВО, науково-методичного забезпечення й експертного оцінювання програм професійної підготовки педагогічних, науково-педагогічних працівників в освіті дорослих, під час організації освітньо-наукового процесу та моніторингу якості підготовки цільових груп здобувачів освіти.

Таким чином, система формування науково-методичної компетентності викладачів в процесі фахової підготовки, підвищення кваліфікації, самосвітньої діяльності успішно апробована в процесі формувального етапу експерименту. Якісний і кількісний аналіз одержаних результатів підтвердив її ефективність та необхідність упровадження у педагогічних закладах вищої та післядипломної освіти.

Висновки до розділу 5

Розроблення та верифікація системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті здійснювалися шляхом проведення педагогічного експериментального дослідження на скринінгово-аналітичному, констатувальному, синергетично-формувальному та контрольньо-експертному етапах з метою перевірки гіпотези про те, що формування синергетичної НМК викладачів буде результативним за умови його здійснення на основі авторської концепції та моделювання. На скринінгово-аналітичному етапі проведено зріз мотивації та рівня сформованості знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей у здобувачів освіти. Для виявлення установок, спрямованих на виявлення рівня показника «умотивований – невмотивований», було використано методику «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в сфері

мотиваційних потреб» за О. Потьомкіною (Іллін, 2002) в авторському вдосконаленні опитувальника першого і другого рівнів. Перший рівень виявлення мотиваційних потреб викладачів у формуванні НМК прямо пропорційно залежав від відповіді на питання опитувальника. Найвищий рівень мотивації з позитивною ухвалою репрезентує блок, присвячений зацікавленості викладача у власному професійному розвитку, кар'єрному зростанні шляхом освоєння нових освітньо-наукових і дослідницьких програм у процесі наукового пізнання, набуття спільно з наставником сучасних наукових знань. Другий рівень – виявлення установок викладачів в освітньо-науковому процесі на «процес» чи «результат» діяльності. Результати відповідей на питання даного опитувальника відображали такі дані: групи викладачів були приблизно однакові, хоча дещо більше респондентів увійшли до групи з орієнтацією суб'єкта на процес діяльності, відповідно менше половини – орієнтацією на результат, що свідчить про усвідомлений вибір професії.

Для участі в експерименті за повною програмою формування НМК було сформовано експериментальні (325 осіб-магістрів та 80 осіб-аспірантів та PhD студентів) та контрольні групи (320 осіб-магістрів та 80 осіб-аспірантів та PhD студентів); з'ясовано, що на початковій стадії рівні знань, умінь і компетентностей обох груп магістрів, аспірантів і PhD студентів статистично однакові.

Динаміка рівнів сформованості НМК у магістрів, аспірантів та PhD студентів експериментальної і контрольної груп на синергетично-формувавальному етапі експерименту порівняно з констатувальним перевірки системи післядипломної підготовки викладачів ЗВО встановлена за розробленим Формуляром. На констатувальному етапі рівні сформованості компетентності (середній, достатній, високий) за обраними критеріями (пропедевтичний, еkleктичний, ергономічний) у викладачів контрольної та експериментальних груп майже однакові (табл. 2, 3).

Експертне оцінювання та діагностика релевантності системи формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній підготовці дали змогу встановити позитивну динаміку рівнів сформованості компетентності експериментальної групи на синергетично-формувавальному етапі експерименту порівняно з констатувальним за критеріями та рівнями, відповідно – у магістрів за

пропедевтичним достатнього від 51,38% до 59,69%, високого 10,77 – 3,23; еклектичним достатнього 42,77 – 50,46, високого 7,08 – 9,85; а ергономічним достатнього 39,38 – 46,46, високого від 4,62% до 7,69%. Регресивна динаміка спостерігається на середньому рівні, де за пропедевтичним критерієм ріст від'ємного значення показників зменшено з 37,85% до 27,08%, за еклектичним 36,88 – 34,38, за ергономічним критерієм із 56,00% до 45,85%.

Подібну динаміку спостерігаємо і в аспірантів та PhD студентів експериментальної групи на синергетично-формульованому етапі експерименту порівняно з констатувальним, зокрема за критеріями та рівнями за аналогією – пропедевтичним достатнього від 33,75 % до 36,25%, високого 31,25 – 33,75; еклектичного достатнього 38,75 – 41,25, високого 25 – 26,25; ергономічним достатнього 40 – 43,75, високого від 22,5% до 25%. Регресивна динаміка на середньому рівні, відповідно за критеріями – пропедевтичним зниження від'ємних показників відхилення з 37,85 % до 27,08 %, еклектичним 36,88 – 34,38, за ергономічним із 56,00 % до 45,85 %. Зменшення відсоткового відхилення у магістрів, аспірантів та PhD студентів середнього рівня відбулося за рахунок збільшення відсотків на достатньому та високому рівнях сформованості синергетичної НМК.

На контрольно-експертному етапі верифікації системи за створеним Протоколом експертної оцінки (адміністраторів, відповідальних за організацію навчально-науково-пізнавальної діяльності – керівники практик, завідувачі відділів науково-дослідної частини та випускових кафедр ЗВО, а також завідувачів лабораторій, майстрів виробничого навчання, відповідальних за охорону праці та управління якістю систем, відповідальних за практичне стажування від роботодавців і зацікавлених сторін) ефективність отриманих результатів сформованості НМК для забезпечення професійного розвитку за спроектованою системою формування НМК викладачів ЗВО у рубриках: організації навчально-науково-пізнавальної діяльності взаємодії університетів з роботодавцями, стан розробленості науково-методичного забезпечення дослідництва та практичного стажування з урахуванням потреб роботодавця, сертифікація засобів технічного регулювання у ЗВО (стандарти, ліцензії, марки, які для роботодавця є обов'язковими, а для закладу освіти

рекомендованими настановами), здатність і компетентність викладача до футуристичного проектування професійного розвитку з точки зору роботодавця – бальна оцінка становила 91, що підтверджує високий рівень експертного заключення.

Педагогічний експеримент результативності структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів сплановано за етапами: скринінгово-мотиваційним (спільний із системою формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній підготовці), констатувальним і формувальним, експертним. За результатами проведення діагностичних заходів під час формувального етапу експерименту анкетування за розробленою Карткою оцінювання рівня сформованості НМК викладачів та визначення його результатів за аксіологічним, когнітивно-рефлексивним і творчо-конативним критеріями було розподілено здобувачів освіти за рівнями (середній, достатній, творчий) на основі наявних здібностей, здатностей, знань, умінь, навичок, компетенцій, компетентностей.

На формувальному етапі підтверджено очевидні позитивні зміни рівнів професійно-практичних знань, умінь і навичок, здатностей, компетентностей у здобувачів освіти експериментальної групи, який на початку експерименту був однаковим із контрольною. Показники відсоткового відхилення творчого рівня за всіма критеріями зросли в середньому на 6,77%, відповідно достатнього – на 0,85% у позитивній динаміці процесу формування компетентності, а середнього у негативній динаміці на 7,79%. Гіпотеза про ефективність запропонованої структурно-логічної моделі статистично підтверджена з імовірністю 0,95 за критерієм Пірсона та критерієм Лапласа характеризується як висока.

Експертний етап оцінювання ефективності структурно-логічної моделі системи формування науково-методичної компетентності викладачів проведено за параметральною діагностикою рівнів її сформованості за розробленим Питальником оцінювання системних якостей, здібностей, здатностей, готовності, компетентності (уповноваженими експертами). Колективну оцінку виражено в загальній кількості набраних балів з ефективності (індивідуальні заключення експерта враховано як персоналізовані іменні в разі, якщо цей експерт найвищої академічної кваліфікації),

загальний приріст у відсотках за рівнями: творчим – 28,00, достатнім – 45,54, середнім – 26,46 в експериментальних групах.

Математичне моделювання формування НМК у післядипломній педагогічній підготовці у ЗВО здійснювалося на базі математичних і кібернетичних методів педагогічних досліджень і формалізації елементів освітнього процесу О. Кисельовою (2013) у модифікації Ю. Аркатова (2019) та авторським удосконаленням контрольного контенту засвоєння навчальної інформації, математичного відображення процесу формування НМК та визначення складності множини варіабельності компетентності за динамікою математичних кортежів у магістрів орієнтовано на семантичну амплітуду варіабельності під час оцінювання репрезентативної вибірки контингенту респондентів, а в аспірантів і PhD студентів відображено в діапазоні флуктуацій глибини сформованості НМК викладачів ЗВО.

На підставі цього можна вважати запропоновану педагогічну систему формування НМК викладачів у ЗВО та закладах післядипломної освіти та деталізовану систему у вигляді структурно-логічної моделі верифікованою і поширити отриманий позитивний висновок на всю концепцію загалом.

Проведене дослідження не вичерпує всіх актуальних і практично значущих завдань формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Подальшого вивчення потребують питання модернізації науково-методичної компетентності в умовах неперервної освіти викладачів упродовж життя, навчально- й науково-методичного супроводу підготовки, перекваліфікації й підвищення кваліфікації педагогів нової формації із широким застосуванням інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій у закладах вищої та післядипломної освіти.

ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження теоретичних і методичних засад формування науково-методичної компетентності в післядипломній педагогічній освіті дало підстави для таких висновків:

1. Порівняльний теоретичний і методичний аналіз транснаціонального досвіду формування компетентностей та соціального замовлення на викладачів засвідчив широку розробленість даної проблеми міждержавними структурами й міжнародними організаціями і фондами. Опрацьовано світовий досвід визначення компетентностей та розв'язання освітніх проблем, виявлено сутнісні характеристики ключових компетентностей для подальшої імплементації в освітній процес вітчизняних закладів освіти. Підсумовано, що освітні системи країн із високим економічним і соціальним розвитком (Велика Британія, Німеччина, Франція, Австрія, Нідерланди) мають більш уніфіковані набори компетентностей порівняно з країнами-аутсайдерами у світовому економічному й освітньому просторі. Держави, які нещодавно приєдналися до Європейського Союзу, через боязнь утратити самоідентичність та невпевненість у потужності власної освіти й науки віддають перевагу національно ідентифікованим наборам компетентностей (Кіпр, Туреччина). На окрему увагу заслуговують диференційовані й унікальні комплекси компетентностей, створених розробниками Фінляндії, Швейцарії та Норвегії: властивий їм глобалізм, космополітизм і водночас високі демократичні й етичні цінності, незалежність педагогічної професії та автономність університетів. Зауважено, що, будучи активним учасником Болонського процесу, Україна розробляє нормативні документи щодо визначення ключових компетентностей учителів, викладачів для імплементації світової практики й досвіду країн ЄС в освітній процес. Систематизовані відомчі нормативно-регламентуючі документи з питань формування професійних компетентностей у системі освіти дорослих, а саме: Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013); Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018);

Орієнтовна навчальна програма підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників (2018).

2. Схарактеризовано в результаті проведення аксіологічного аналізу системоутворюючу роль наукових шкіл формування освітніх і дослідницьких програм підготовки, професійного розвитку та формування науково-методичної компетентності викладачів, їхнього професіоналізму в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти України. ДОДАТИ

Конкретизовано, що серед нерозроблених проблем, пов'язаних із функціонуванням науково-педагогічних шкіл, відсутність документального та правового супроводу їхньої діяльності, означено недостатній рівень управління науково-дослідною діяльністю педагогічної науки, розвитку її методології, відсутність чітко визначених і загальноприйнятих критеріїв оцінки результатів науково-методичної компетентності викладачів, які здійснюють наукові дослідження.

3. Визначено структуру науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, що містить когнітивний (фундаментально-філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий (професійний) рівні) і технологічно-операційний компоненти й утворюється системою функціонально-філософської (філософська, релігієзнавча, світоглядна, цивілізаційна, морально-етична, художньо-естетична, логічна, риторична, евристична пізнавально-інтелектуальна, гуманітарна, космополітична, самоосвітня, критичного мислення), загальнонаукової (дослідницько-експериментальна, методологічна, креативна, інформаційно-цифрова, медіакомпетентність, інноваційна, інклюзивна, рефлексивна, андрагогічна, соціально-економічна, науково-методична, інтелектуально-емоційна, управлінська, моніторингово-діагностична, контрольна-оцінна, експертна, прогностично-моделююча, квалітологічна, наукометрична, футуристична, здоров'язберігаюча, цивільна, сталості, правова), конкретно-наукова (педагогічна, психологічна, математична, природнича, екологічна, історична, політична, суспільна, соціологічна, мовно-комунікативна, дискурсивна, інструментально-аналітична, технічна, технологічна) науково-методичної компетентності.

Розкрито основні методологічні підходи (компетентнісний, особистісно орієнтований, синергетичний, системний, інтегративно-діяльнісний, андрагогічний, акмеологічний та інклюзивний підхід в освіті дорослих, які відповідно узгоджено з принципами (загальнофілософськими: об'єктивності, історизму, загального зв'язку, систематичного розвитку, єдності теорії з практикою, кореляції; науковими: науковості, систематичності й послідовності, доступності, свідомості; пізнання (детермінізму, відповідності і субсидіарності); методологічними: інтерсуб'єктивності, історизму, достатньої підстави, детермінізму, несуперечливості, перевірюваності й відтворюваності, науковості, наступності й відповідності, цілісності й системності, доповнюваності; системного аналізу: оптимальності, дедуктивної послідовності, емерджентності, ієрархії, безконфліктності, подвійності, цілісності, складності, множинності, інтеграції, формалізації).

Охарактеризовано критерії сформованості науково-методичної компетентності викладачів: пропедевтичний (підготовчий, вступний, адаптаційний, що передуює більш глибокому і детальному формуванню НМК у процесі безперервної практичної діяльності, максимально індивідуалізований), еkleктичний (поєднання під час формування НМК різнорідних, часто органічно несумісних елементів, зразків, варіантів, комбінації методів, підходів, які запозичуються з протилежних концепцій, задля ефективності процесу та досягнення визначеної мети), ергономічний (дизайн інженерно-проектувальної людської діяльності як власної, так і формування подібних компетентностей у студентів, слухачів, здобувачів; створення проектів власної гармонізації робочого місця викладачем та забезпечення спільно з працедавцем професійної адаптації в процесі практичного стажування, ухвалення у фахове середовище без психологічних ризиків, технологічних небезпек з дотриманням працезахоронних вимог і безпеки життєдіяльності), аксіологічний (особливості ціннісно-змістової сфери викладача у процесі фахової підготовки й діяльності), когнітивно-рефлексивний (рівень володіння внутрішніми ресурсами, засобами й результатами власної розумової діяльності; повнота й дієвість опанування фахово важливих знань у професійно-педагогічній практиці), творчо-конативний (володіння творчими способами здійснення науково-методичної діяльності), а також рівні

підготовки: середній, достатній, творчий через репрезентовані показники – здібності, здатності, знання, уміння, навички, компетенції, компетентності.

4. Теоретично обґрунтовано методичні засади педагогічного дослідження та розроблено концепцію формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, основою якої слугують такі положення:

– метою концепції є обґрунтування теоретичних і методичних засад формування науково-методичної компетентності викладачів шляхом удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти для задоволення потреб суспільства через підготовку, перепідготовку, спеціалізацію та підвищення кваліфікації в умовах реформування системи освіти в Україні, імплементацію світового досвіду та синхронної модернізації освітньо-наукового простору на фундаментально-філософському, спеціально-науковому, теоретичному і дослідницькому, проектно-методичному і практично-організаційному концептах;

– в основу покладено світові й вітчизняні нормативно-правові документи у сфері освіти, науки, соціальної; чинні концептуальні та стратегічні нормативи національного значення; квалітологічна платформа дослідження та метрики оцінювання якості процесу формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти представлена системоутворюючими засобами технічного регулювання (стандартизованого, директивного і настановчо-рекомендаційного характеру);

– теоретико-методологічний генезис апарату конкретизований у поняттях: «науково-методична компетентність викладачів», «професійна педагогічна компетентність викладачів», «інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти», «формування аксіолого-акмеологічного змісту науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти», «синергетика науково-методичної компетентності викладачів»;

– методологічну основу становлять підходи – компетентнісний, конструктивний, системно-діяльнісний, проблемно-ситуативний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний та інноваційний, що сприяють

функціональній реалізації мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-прогностичного, діагностико-моделюючого, організаційно-методичного, інформаційно-аналітичного, ергономічного й контрольного характеру ефективності системи;

– системна методологія ґрунтується на міжнародних принципах технічного регулювання у сфері освіти, науки та інноватики, які передбачають єдність, нормування, методики вимірювання якості системних процесів надання освітніх послуг, методики метрики; гарантування технічних регламентів у пріоритетах сталого розвитку, національної безпеки, політики сталості у перспективах реалізації науково-технічного потенціалу; автономність інституцій та експертного оцінювання від зацікавлених осіб; цілісна єдність у реалізації принципів систем організації якості професійної підготовки викладачів у ЗВО, у тому числі забезпечення релевантності прагнень здобувачів;

– результативність формування науково-методичної компетентності викладачів обумовлена методологічними системними принципами: фундаментально-філософськими (діалектичного пізнання, довілля, соціуму, мислення; детермінізму), загально- (історичного розвитку, понятійно-термінологічний, системно-функціональний, когнітивний, імітаційного моделювання) та конкретно-науковими (пізнання за рівнем, джерельною базою, сферою дій, світоглядним сприйняттям, пануючими науковими методологіями), пізнання та системного аналізу (компонентності, взаємозв'язку, розвитку, цілісної єдності, ієрархії, функціональності, нормативної формалізації).

5. Розроблено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті у структурно-семантичних компонентах підсистем, яка побудована на методологічних фундаментально-філософських, загально- і конкретно-наукових принципах пізнання та системного аналізу; компетентнісному, конструктивному, системно-діяльнісному, проблемно-ситуативному, програмно-цільовому, аксіологічному, культурологічному та інноваційному підходах і є структурно-логічним поєднанням підсистем: організаційно-цільової, поетапно-організаційно-формуальної, методично-організаційної підсистеми забезпечення, науково-пізнавальної розвивальної,

результативної та експертного оцінювання релевантності системи, результатом якої передбачено набуття синергетичної науково-методичної компетентності викладач».

6. Досліджено за допомогою структурно-логічного аналізу та систематизації особливості формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів нової генерації у післядипломній педагогічній освіті, обґрунтовано методичні засади провадження ними освітньої діяльності шляхом визначення мети, змісту, принципів, форм, функцій, ролей, форм, методів, основних складових моделей розвитку тьюторства, коучингу, фасилітації, тренерства, менторства (наставництва), едвайзингу в умовах адаптації української системи освіти до світових практик.

Концептуалізовано професійні компетентності, особливості, принципи і технології їхньої підготовки з науково-методичною компетентністю синергізму становлення і розвитку, сформульовано авторське бачення професіограм провайдерів сучасних реформ у системі освіти – викладачів-тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів.

7. Спроектовано, деталізовано й обґрунтовано систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті структурно-логічною моделлю, яку створено для структурно-організаційного відображення функціонування неперервної професійної післядипломної підготовки, візуалізації організаційної будови системи (у підсистемах: організаційно-цільовій, змістово-методологічній, організаційно-методичній, організаційно-педагогічній, дослідницькій, практично-стажувальній, діагностико-результативній). Експериментально перевірено систему формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті для забезпечення їхнього професійного розвитку у сфері педагогічної освіти та деталізовану візуалізовану структурно-логічну модель системи формування науково-методичної компетентності викладачів. Гіпотеза про ефективність розроблених педагогічних систем формування науково-методичної компетентності викладачів статистично підтверджена з імовірністю 0,95 за критерієм Пірсона та за критерієм Лапласа характеризується як висока, результати експертизи мали найвищу оцінку 91 бал за

системою формування науково-методичної компетентності та структурно-логічною моделлю за всіма рівнями сформованості науково-методичної компетентності викладачів оцінені з позитивною динамікою валідності. Ефективність педагогічної системи обумовлена ростом показників сформованості в експериментальних групах за концептуально-методичними засадами формування, розвитку й модернізації науково-методичної та методологічної компетентності викладачів, методології навчання, дослідництва, оцінювання, якості підготовки педагогів у післядипломній освіті для сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 24.08.2018).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.07.2018).
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. N 896 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 24.08.2018).
4. Енциклопедія освіти / відп. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
5. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 24.08.2018).
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 05.07.2018).
7. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року N 347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 24.08.2018).
8. ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги. URL: <http://khoda.gov.ua/image/catalog/files/%209001.pdf> (дата звернення: 05.07.2018).
9. ДСТУ 3008-95 Документація. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення. URL: http://www.gereho.dp.ua/index/info_dstu_3008-95.html (дата звернення: 05.07.2018).
10. Типове положення про атестацію педагогічних працівників від 06.10.2010 №930. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/-show/z1255-10> (дата звернення: 24.08.2018).
11. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів від 24.01.2013 № 48. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13> (дата звернення: 24.08.2018).
12. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р.

№ 261. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/-show/261-2016-%D0%BF> (дата звернення: 24.08.2018).

13. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти від 15.01.2018 р. № 36. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/> (дата звернення: 05.07.2018).

14. Доповідна записка «Про реформування закладів системи післядипломної педагогічної освіти». URL: <https://education-ua.org/ua/component/cck/?task> (дата звернення: 24.08.2018).

15. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / відп. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 47–52.

16. Артџомова М., Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікація»*. 2011. № 5. С. 43–51.

17. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. праць молодих дослідників / відп. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунова. Житомир, 2010. С. 10–16.

18. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 40 с.

19. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів технологій : колективна монографія. Умань, 2017. 280 с.

20. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегії реформування освіти в Україні*. Київ, 2003. С. 13–42.

21. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

22. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці

майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / відп. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2012. С. 14-40.

23. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв, 2007. 272 с.

24. Клокар Н. І. Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті регіону на засадах диференційованого підходу. *Народна освіта*. 2011. Вип. 2 (14). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_ - osvita/vupysku/14/statti/klokar.htm (дата звернення: 23.05.2018).

25. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 57–60.

26. Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції 30–31 березня 2017 року / упоряд. Антонюк Л. В., Волосюк А. А. Рівне, 2017. 241 с.

27. Професійний розвиток вчителя в ХХІ столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти (за результатами віртуального «круглого столу»). URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/213-profesijnij-rozvitok-vchitelya-v-khkh-stolitti-ta-ukrajinski-realiji-pislyadiplomnoji-pedagogichnoji-osviti-za-rezultatami-virtualnogo-kruglogo-stolu> (дата звернення: 23.05.2018).

28. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць. Київ, 2000. С. 281–282.

29. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т. М. Сорочан та ін. Луганськ, 2013. 524 с.

30. Толочко С. В. Сучасна методологічна парадигма післядипломної освіти викладача для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 210–215.

31. Толочко С. В. Модернізація методологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для майбутнього. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. Вип. 151. Т. 2. С 73–78.
32. Управління якістю підготовки фахівців : збірник тез Всеукраїнської науково-методичної конференції Одеський державний екологічний університет. Одеса : ТЕС. 2017. 96 с.
33. Толочко С. В. Професійний і особистісний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2018. № 83. Т. 2. С. 184–191.
34. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 21.08.2017).
35. Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1197-06> (дата звернення: 21.08.2017).
36. Науковці України – еліта держави. II. URL: <http://www.logos-ukraine.com.ua/project/index.php?project=nued2> (дата звернення: 21.08.2017).
37. Про виконання завдань Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008-2017 роки у 2013-2014 роках: Наказ Міністерства № 670 від 03.06.2013. URL: <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/1137> (дата звернення: 21.08.2017).
38. Про проведення конкурсу наукових і науково-технічних проектів на виконання завдань Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008-2017 роки: Наказ Міністерства № 267 від 28.02.2013. URL: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/3432-nakaz-ministerstva-267-vid-28022013> (дата звернення: 21.08.2017).
39. Про наукову і науково-технічну експертизу: Закон України від 10.02.1995 № 51/95-ВР. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.08.2017).

40. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/-laws/show/5/2015> (дата звернення: 27.11.2017).
41. Роль наукової школи академіка М. І. Жалдака в інформатизації середньої і вищої педагогічної освіти України / В. Ю. Биков та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. № 4. С. 1–16.
42. Бутинець Ф. Ф. Наукова школа: її ознаки та умови формування. *Вісник ЖДТУ*. 2011. № 4 (58). С. 8–15.
43. Гнізділова О. А. Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2012. 499 с.
44. Гончаренко С. У. Наукові школи в педагогіці. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 27–44.
45. Саух П. Ю. Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 44–51.
46. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 692 с.
47. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. / О. П. Кириленко та ін. Тернопіль, 2012. 196 с.
48. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. / Є. Р. Чернишова та ін. Київ, 2014. 318 с.
49. Путівник у прикладну наукометрію : навч. посіб. / Н. М. Рідей та ін. Старобільськ, 2015. 571 с.
50. Толочко С. В. Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти *Нова педагогічна думка*. 2017. № 3 (91). С. 14–18.

51. Толочко С. В. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості* : збірник тез матеріалів конференції (Каунас, 23 лютого 2018). Каунас, 2018. С. 93–97.
52. Консолідований рейтинг ВНЗ України 2017 р. URL: <http://osvita.ua/vnz/rating/51741> (дата звернення: 15.04.2019).
53. Рейтинг найкращих університетів світу QS World University Rankings 2016/17. URL: <http://www.donstream.com.ua/poslednie-novosti/rejting-naykraschich-universitet-v-sv-tu-qs-world-university-rankings-2016-17> (дата звернення: 15.04.2019).
54. Україна в глобальних рейтингах. URL: <https://voxukraine.org/longreads/ratings-/index.html> (дата звернення: 15.04.2019).
55. Виїзне засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти. URL: <https://kpi.ua/2018-06-06> (дата звернення: 27.11.2017).
56. Консолідований рейтинг вишів України 2018 року URL: <http://osvita.ua/vnz/rating/51741/> (дата звернення: 15.04.2019).
57. Коновальчук І. І. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 51–64.
58. Хриков Є. М. Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 69–75.
59. Дубасенюк О. А. Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 114–148.
60. Гриньова М. В. Досвід діяльності наукових шкіл Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 179–188.
61. Ничкало Н. Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності. *Становлення і розвиток науково-*

педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 246–258.

62. Лещенко М. П. Наукова школа академіка Івана Зязюна. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць. Житомир, 2012. С. 259–269.

63. Семенов О. Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. № 5 (59). С. 192–203.

64. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / перекл. з англ. М. Товкало. Львів, 2011. 544 с.

65. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО, 1996. 37 с.

66. Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations: strategy paper. URL: <http://www.voced.edu.au/-content/ngv%3A9408> (Last accessed: 20.05.2018).

67. Partnership for 21st Century Skills/ Partnership for 21st Century Skills, 2016. URL: <http://www.p21.org/4Cs...-10.7.2016> (Last accessed: 20.05.2018).

68. Assessments for the 21st Century. URL: <https://www.nais.org/-magazine/independent-school/winter-2017/assessments-for-the-21st-century/> (Last accessed: 20.05.2018).

69. Trilling, Bernie and Fadel, Charles: 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times, Jossey-Bass (publisher), 2009. ISBN 978-0-470-55362-6. Retrieved 2016-03-13. URL: <https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/21st+-century+skills.pdf> (Last accessed: 20.05.2018).

70. Promoting Cultures of Integrity: Six Ethical Issues for Business Education. URL: <https://www.ibe.org.uk/business-ethics/53/53> (Last accessed: 20.05.2018).

71. Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer, 2018. 220 p.

72. New vision for education: unlocking the potential of technology. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (Last accessed: 20.05.2018).
73. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF-Future_of_Jobs.pdf (Last accessed: 20.05.2018).
74. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution / Alex Gray. 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (Last accessed: 20.05.2018).
75. The United Kingdom (UK) plays host to the world's largest gathering of education and skills ministers from 21–24 January 2018. URL: <https://www.theewf.org/> (Last accessed: 20.05.2018).
76. Effective Teacher Policies Insights from PISA. URL: <http://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm> (Last accessed: 20.05.2018).
77. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5(25). С. 36–42.
78. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 року). URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_525 (дата звернення: 10.07.2018).
79. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975/ (дата звернення: 10.07.2018).
80. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988/print1509974692923373 (дата звернення: 10.07.2018).

81. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (2001). URL: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf) (Last accessed: 10.07.2018).
82. Tuning Methodology (2018). Unideusto.org. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html> (Last accessed: 10.07.2018).
83. EUROPE 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO-%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).
84. The future of skills employment in 2030. URL: https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/the_future_of_skills_employment_in_2030_0.pdf (Last accessed: 10.07.2018).
85. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning URL: <https://ec.europa.eu/education/-sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).
86. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність. URL: dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?m=1 (дата звернення: 10.07.2018).
87. Ключові тенденції політики ЄС у сфері освіти та культури, програма ЄС «Еразмус +». URL: <https://ukraine-eu.mfa.gov.ua/ua/ukraine-eu/sectoral-dialogue/education> (дата звернення: 10.07.2018).
88. PARIS COMMUNIQUÉ. Paris, May 25th 2018. URL: <http://www.ehea2018.-paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018Communique-final.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).
89. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів, 2014. 168 с.
90. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80/page> (дата звернення: 02.04.2019).

91. Толочко С. В. Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 6(26). С. 9–15.
92. Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341. Київ, 2011. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12> (дата звернення: 12.05.2017).
93. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН України від 01.06.2013 № 665. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672-> (дата звернення: 12.05.2017).
94. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14 грудня 2016 р. № 9. Київ, 2016. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 12.05.2017).
95. Voitovska O., Tolochko S. Modern trends in the development of the US teachers' skills in the system of postgraduate pedagogical education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2018. Nr. 1(23). P. 202–207.
96. Рамка цифрової компетентності DigComp 2.1 (2017). URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/02/digcomp-2017.html> (дата звернення: 02.04.2019).
97. Бойченко М. А. Професійний розвиток учителів, які працюють із обдарованими учнями у школах США, Канади та Великої Британії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 137. С. 302–306.
98. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : дис... канд. пед. наук. Київ, 1995. 221 с.
99. Голубєва М. О., П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2008. Том 84. С. 10–15.

100. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії : автореф. дис... канд. пед. наук. Житомир, 2010. 20 с.
101. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир, 2010. С. 10–16.
102. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк та ін. Київ, 2017. 83 с.
103. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / відп ред. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
104. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, 2003. С. 13–42.
105. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті. *Народна освіта*. Вип. №3(21), 2013. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736 (дата звернення: 18.03.2017).
106. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988/print1509974692923373 (дата звернення: 12.05.2017).
107. Санченко Є. М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10semkpp.pdf> (дата звернення: 18.03.2017).
108. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Суми, 2013. 300 с.
109. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2002. 19 с.
110. 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. Uri Peter Trier, University of Neuchâtel on behalf the Swiss Federal Statistical Office. October 2001. URL:

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.downloadList.41429.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpsummaryreport.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).

111. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Annual Report 2001/spring 2002. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).

112. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, 2010. 5 p.

113. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster «Key Competences – Curriculum Development». 2008. 6 p.

114. Katerina Riviou, Sofoklis Sotiriou. Training teachers in competence based education – the TRANS Itusecase in Greece, 7th International Conference in Open & Distance Learning – November 2013, Athens, Greece – PROCEEDINGS. URL: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/-index.php/openedu/article/viewFile/602/591> (Last accessed: 10.07.2018).

115. The Teacher Education Curriculum in the EU. Brussels, 2010. URL: <http://ec.europa.eu/education/school-ucation/doc/teacherreport.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).

116. Policy Review on Teacher Education for Inclusion International documents, reports and projects URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Policy-Review.pdf> (Last accessed: 10.07.2018).

117. Professional Standards for Teachers URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202160117/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx> (Last accessed: 10.07.2018).

118. Matusz M. Kompetencje in formacy jn enauczycieli I uczniow. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Rzeszow, 2008. T. X: Teoretyczne i praktyczne problem edukacji in formatycznej. P. 189–200.

119. Войтовська О. М., Толочко С. В. Закордонний і вітчизняний досвід професійного розвитку педагогів як складової неперервної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 6. С. 115–122.

120. Орієнтовна навчальна програма підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках. Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.02.2018 р. № 97. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-oriyentovnoyi-navchalnoyi-programi-pidgotovi-treneriv-dlya-navchannya-pedagogichnih-pracivnikiv-yaki-navchatimut-uchniv-pershih-klasiv-u-20182019-i-20192020-navchalnih-rokah> (дата звернення: 24.08.2018).

121. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз досвіду України у визначенні ключових компетентностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 186–192.

122. Толочко С. В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXII. Т. 1. С. 186–194.

123. The UIS Glossary. UNESCO Institute of Statistics. URL: <http://uis.unesco.org/en/glossary> (Last accessed: 10.07.2018).

124. Даниленко Л. І. Педагогічні умови формування готовності вчителя у післядипломній освіті до застосування інноваційних технологій інтерактивного навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 123–127.

125. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія. Київ, 2010. 528 с.

126. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис... докт. пед. наук. Київ, 2003. 42 с.

127. Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Київ; Ніжин : Вид. ПП Лисенко М. М., 2009. Вип. 1. С. 72–79.

128. Маслов В. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 1(16). С. 7–11.

129. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи / В. В. Олійник та ін. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. 2017. С. 382–391.

130. Олійник В., Гравіт В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу? *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. С. 3–7.

131. Олійник В. В. Післядипломна освіта в контексті глобалізаційних змін сучасного світу. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. 2014. № 10(23). С. 124–133.

132. Покроєва Л. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2014. № 2 (78). С. 17–20.

133. Покроєва Л. Д. Розвивальне середовище як умова безперервності педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. 2015. № 13(26). С. 142–147.

134. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис... докт. пед. наук. Київ, 1999. 32 с.

135. Пуцов В. Освіта дорослих – важливий чинник розвитку особистості педагога. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 1. С. 73–74.

136. Романенко М. І. Післядипломна педагогічна освіта як складова глобальних трансформаційних процесів. *Науково-методичне забезпечення навчання природознавства в старшій школі* : зб. наук. праць / відп. ред. В. Р. Ільченко. Полтава, 2015. Вип. 7. С. 89–96.

137. Сидорчук Н. Г., Орлова О. А. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 7, 2013. С. 231–242.

138. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка.* 2011. Т. 158, Вип. 146. С. 5–10.
139. Сігаєва Л. Є. Концептуальні підходи до професійного навчання дорослих. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: до 20-річчя НАПН України* : [в 5 т.] / відп. редкол.: Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, І. А. Зязюн та ін. Київ, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 444–456.
140. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2013. 202 с.
141. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ, 2012. 472 с.
142. Шапран О. І., Новак О. М. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2018. 280 с.
143. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта України.* 2009. № 3. С. 21–24.
144. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / відп. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
145. Луговий В. І., Слісаренко О. М., Таланова Ж. В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т.* Київ, 2012. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. С. 23–38.
146. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України.* 2007. № 6. С. 3–12.
147. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності педагога вищої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2011. Вип. 5. С. 55–58.

148. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34–38.
149. Драч І. І. Сутнісний та структурний аналіз професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. 2012. № 6(19). С. 11–18.
150. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.
151. Сазоненко Г. С. Компетентнісний підхід в освітньому просторі акмеологічного ліцею. *Позакласний час*. 2012. № 13/14. С. 34–37.
152. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні : монографія. Київ, 2010. 475 с.
153. Бургун І. В. Від компетентного вчителя до компетентного учня. *Педагогічні науки*, 2010. Вип. 56. С. 250–255.
154. Клепко С. Ф., Литвинюк Л. В. Формування лідерської компетентності в школі : навч. посіб.-довідн. Полтава, 2012. 269 с.
155. Пустовіт Н. А. Компетентнісний підхід до формування культури екологічної поведінки школярів. *Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 15. Кн. 1. С. 365–373.
156. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків, 2005. 94 с.
157. Толочко С. В. Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12. Т.2. С. 178–181.
158. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / відп. ред. Н. М. Бібік Київ, 2017. 206 с.
159. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. №5. травень. С. 4–17.

160. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: збірник спецкурсів: авторський колектив / заг. ред. Т. М. Сорочан; наук. ред., упоряд. В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ, 2018. 294 с.

161. Шапран О. І. Розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. 2016. Вип. 20. Ч. 1. С. 216–221.

162. Шапран О. І., Кононенко І. А. Сутність професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів: з використанням досвіду підготовки педагогів у Франції. *Теоретична і дидактична філологія*. 2017. № 24. С. 241–249.

163. Андрієвський Б. М. Професійна компетентність сучасного педагога. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 216–220.

164. Войцехівський М. Ф. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20–23 квітня 2015). URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/index-#.WBYanNKLTIV> (дата звернення: 11.01.2017).

165. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2017. Вип. 49. С. 46–54.

166. Синергетична педагогіка : навч.-метод. посіб. / В. М. Ісаєнко та ін. Київ, 2017. 334 с.

167. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів ВНЗ* : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Харків, 2002. С. 3–8.

168. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : дис...канд. пед. наук. Київ, 1990. 223 с.

169. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 19.11.2017).
170. Андрієвський Б. М. Інтегрована характеристика професійної компетентності викладача вищої школи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/-issue_44/37.pdf (дата звернення: 27.11.2017).
171. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2004. Вип. 1. С. 8–16.
172. Педагог професійної школи : зб. наук. праць / упоряд. Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. Київ, 2001. Вип. 1. 346 с.
173. Фесенко О. С. Дослідження феномена «професійна компетентність» вчителя у науковій літературі. *Вісник Черкаського університету*. 2015. Вип. № 32. С. 128–133.
174. Толочко С. В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів : дис... канд. пед. наук. Київ, 2012. 309 с.
175. Концепція розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 24.08.2018).
176. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія / відп. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
177. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2006. 24 с.
178. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
179. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва, 2004. 40 с.

180. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : дисс... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 179 с.
181. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 117 с.
182. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 24 с.
183. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 312 с.
184. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегії реформування освіти в Україні*. Київ, 2003. С. 13–42.
185. Лузан Л. О. Управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної освіти : дис... канд. пед. наук. Київ, 2013. 199 с.
186. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук. Харків, 2003. 295 с.
187. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. С. 88–97.
188. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf/> (дата звернення: 21.02.2017).
189. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. праць молодих дослідників / відп. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунова. Житомир, 2010. С. 10–16.
190. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті* : зб. наук. праць. Рівне, 2011. С. 3–11.

191. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи*: зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції Київ, 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/322082964_IERARHIAKOMPETENTNOSTEJ_SUCASNOGO_PEDAGOGA/ (дата звернення: 27.02.2017).
192. Теоретико-методичні засади формування загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти : монографія / О. Акімова та ін. Вінниця, 2017. 388 с.
193. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / відп. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2016. 400 с.
194. Холковська І. Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2015. Вип. 44. С. 214–218.
195. Кравченко В. М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис...докт. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 612 с.
196. Гриневич Л. Освіта як безпека. Які зміни чекають на вчителів та учнів. URL: <http://tyzhden.ua/Society/207223> (дата звернення: 25.02.2018).
197. Tuning Methodology (2018). Unideusto.org. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html> (Last accessed: 11.02.2019).
198. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / відп. ред. В. І. Луговий, О. Г. Ярошенко. Київ, 2014. 234 с.
199. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/-bologna/dublin_descriptors.pdf (Last accessed: 11.02.2019).
200. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 155–162.

201. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Ю. М. Рашкевича. Київ, 2016. 80 с.

202. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб. / відп. ред. І. Л. Холковська. Вінниця, 2017. 144 с.

203. Толочко С. В., Рідей Н. М. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2017. № 8(16). С.14–19.

204. Толочко С. В., Шкодин А. В. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей ВНЗ. *Екологічні науки*. 2017. № 18–19. С. 165–172.

205. Толочко С. В. Формування художньо-естетичної компетентності викладачів за творчим доробком Ліни Костенко. *Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку* : колективна монографія / відп. ред. Н. М. Рідей, В. П. Сергієнко. Київ, 2017. С. 309–356.

206. Толочко С. В. Розвиток мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С. 138–143.

207. Толочко С. В. Методологічна компетентність педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 14–15 вересня 2018). Одеса, 2018. С. 58–60.

208. Толочко С. В. Здоров'язберігаюча компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 28–29 вересня 2018). Одеса, 2018. С. 46–47.

209. Толочко С. В. Розвиток медіакомпетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія,*

теорія і практика : зб. тез наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 28–29 вересня 2018). Київ, 2018. С. 111–114.

210. Толочко С. В. Морально-етична компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Культурологічний альманах*. 2018. Вип. 10. С. 173–176.

211. Толочко С. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності викладачів в освітньо-інформаційному середовищі післядипломної освіти. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді* : зб. тез X міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 20 грудня 2018). Київ, 2018. С. 231–234.

212. Толочко С. В. Психолого-фасилітативна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage: proceedings International scientific and practical conference* (Baia Mare, December 21–22, 2018). Baia Mare, 2018. С. 178–181.

213. Рідей Н. М., Толочко С. В. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип. 21. Т. 2. С. 144–148.

214. Толочко С. В. Інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2019. № 1(28). С. 22–29.

215. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф...канд. пед. наук. Київ, 2002. 22 с.

216. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 485 с.

217. Воевода А. Л. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 1(11). С. 133–137.

218. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 20 с.

219. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ, 2010. 407 с.

220. Жигайло О., Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 184–189.

221. Заболотний В. Ф. Методична компетенція майбутнього учителя фізики як важлива складова професійної компетентності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 156–161.

222. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 117 с.

223. Матяш О. І. Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики : дис... д-ра пед. наук. Вінниця, 2014. 568 с.

224. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук. Чернівці, 2018. 365 с.

225. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис... канд. пед. наук. Київ, 2010. 277 с.

226. Рейдало В. С. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури у процесі магістерської підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2015. 22 с.

227. Семенов О. М., Семеніхіна О. В., Безуглий Д. С. Формування академічної культури майбутніх педагогів-дослідників в умовах цифрового творчого середовища як наукова проблема. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 62 № 6. С. 240–252.

228. Самойленко Н. Ю. Розвиток методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів : методичні рекомендації. Суми, 2012. 70 с.
229. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 254–259.
230. Тарасенкова Н., Акуленко І. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. *Вища освіта України*. 2011. № 3. С. 53–66.
231. Цимбалюк Я. С. Структура методичної компетентності вчителя. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf (дата звернення: 14.06.2017).
232. Шевчук С. С. Інноваційні аспекти розвитку методичної компетентності педагога професійної школи у системі післядипломної освіти. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych*. Варшава, 2017. С. 261–268.
233. Заболотна М. М. Структура методичної компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки ПТНЗ гірничого профілю. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. Вип. 11. С. 61–70.
234. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 177–182.
235. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дисс...канд. пед. наук. Одесса, 1997. 224 с.
236. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці*: зб. III регіональної науково-практичної конференції. Вінниця, 2017. С. 8–17.
237. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. 2009. №1–2. С. 128–134.

238. Білаш А. В. До питання наукової компетентності. URL: <http://nauka.zinet.info/8/bilash.php> (дата звернення: 11.01.2019).

239. Білецька Г. А. Загальнонаукові компетенції у структурі професійної компетентності фахівця-еколога. *Наука і освіта*. 2014. № 1. С. 70–75.

240. Гринюк О. С. Формування природничо-наукової компетентності учнів в умовах інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти. *Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. праць міжнародної науково-практичної конференції* (Полтава, 18 квітня 2013). Полтава, 2013. URL: http://lib.iitta.gov.ua/4293/1/Grynyuk_O_Formuvannya_pryrodnycho-naukovoji_kompetentnosti_2013.pdf (дата звернення: 11.01.2019).

241. Непорожня Л. В. Методичні особливості формування природничо-наукової компетентності старшокласників на уроках фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. 2016. Вип. 22. С. 96–99.

242. Артемов В. Ю., Литвиненко Н. І. Структура дослідницької компетентності наукових кадрів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2018. № 59. С. 178–185.

243. Архипова М. В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали V міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–24 жовтня 2009). Хмельницький, 2009. С. 144–148.

244. Вінник М. О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу : дис... канд. пед. наук. Херсон, 2016. 239 с.

245. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2012. Вип. VII. С. 55–62.

246. Ножко І. О. Дослідницька компетентність як наукова категорія. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 1. С. 69–74.

247. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис...канд. пед. наук. Черкаси, 2017. 280 с.

248. Олійник І. В. Принципи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах магістратури. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи* : тези доповідей V Всеукраїнської конференції студентів і молодих вчених (Дніпро, 23 березня 2017). Дніпро, 2017. С. 104–107.

249. Семенов О. Європейський та національний контексти академічної культури дослідника: досвід реалізації проекту Еразмус+Жан Моне модуль. *Україна – Європейський союз: від партнерства до асоціації: український щорічник з Європейських інтеграційних студій*. Луцьк, 2019. С. 320–330.

250. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навч. посіб. Київ, 2016. 156 с.

251. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підр. Рівне, 2013. 360 с.

252. Бачієва Л. О. Дослідницька компетентність викладача в умовах впровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56–57. С. 105–113.

253. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури : автореф. дис...канд. пед. наук. Старобільськ, 2015. 23 с.

254. Кулешова В. В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : дис...канд. пед. наук. Харків, 2007. 249 с.

255. Осипова Н. В., Вінник М. О., Тарасіч Ю. Г. Модель формування дослідницької компетентності у майбутніх інженерів-програмістів. *Information Technologies in Education*. 2014. № 20. С. 150–159.

256. Резнік С., Дяченко Л. Сутність та структурні компоненти науково-дослідницької компетентності майбутніх техніків-технологів легкої промисловості. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2018. № 2. С. 3–17.

257. Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності : дис...канд. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 327 с.
258. Чайченко Н. Н., Пташенчук О. О. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (46). Issue: 97. С. 25–29.
259. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів трудового навчання : дис... канд. пед. наук. Київ, 2007. 215 с.
260. Прохорчук О. М. Формування дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки у процесі професійної підготовки : дис...канд. пед. наук. Київ, 2018. 297 с.
261. Байлов А. В., Литвинов О. М., Чумак В. В. Науково-дослідницька діяльність студентів, курсантів, слухачів, аспірантів, ад'юнктів та докторантів довідник молодого вченого / відп. ред. О. М. Головка. Харків, 2016. 364 с.
262. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / О. І. Бульвінська та ін. Київ, 2016. 178 с.
263. Семакова Т. О., Сіліщенко О. П. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2012. Вип. 1(1). С. 124–127.
264. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога : теоретические и методические аспекты : монографія. Симферополь, 2008. 442 с.
265. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис...д-ра пед. наук. Луганськ, 2010. 44 с.
266. Мартинюк Т., Олійник Л. Професійне зростання педагога як індикатор інноваційної діяльності навчального закладу. *Народна освіта*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3850 (дата звернення: 04.02.2019).

267. Везетіу К. В. Науково-методична компетентність у сучасній педагогічній парадигмі. URL: <http://intkonf.org/vezetiu-kv-naukovo-metodichna-kompetentnist-u-suchasniy-pedagogichniy-paradigmi/> (дата звернення: 04.02.2019).

268. Толочко С. В. Сучасні вимоги до науково-методичної компетентності викладачів. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 01–02 грудня 2017). Київ, 2017. С. 124–127.

269. Толочко С. В. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2018. №3 (95). С. 29–36.

270. Толочко С. В. Компетентнісний підхід у післядипломній педагогічній освіті України. *Ключові питання освіти та науки: перспективи розвитку для України та Польщі* : зб. тез матеріалів конференції (Стальова Воля, 20–21 липня 2018). Стальова Воля, 2018. С. 156–159.

271. Voitovska O., Tolochko S. Modernization of the didactic implementation of the teacher's training in postgraduate pedagogical education. *Actual scientific research: collection of scientific articles*. Editoria di Modena (Rome, Italy, 23 november 2018). Rome, 2018. P. 200–203.

272. Степанець І. О. Науково-методична робота у педагогічних ВНЗ на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 37. С. 329–336.

273. Вітченко А. О. Теоретико-технологічні засади методичної роботи у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 33–36.

274. Москаленко А. М. Підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. Київ, 2011. Вип. 13. С. 246–251.

275. Соколова І. В. Технологія організації методичної роботи у ВНЗ. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ, 2001. С. 441–442.

276. Стрижак С. В. Науково-методична підготовка майбутніх учителів хімії у вищих педагогічних навчальних закладах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2015. Вип. 37. С. 174–175.
277. Внукова О. М. Педагогічна компетентність для здобувачів освітньо-наукового рівня вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 26. С. 7–11.
278. Волобуєва О. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30 (дата звернення: 07.02.2019).
279. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / відп. ред. С. О. Сисоєва. Львів, 2013. 416 с.
280. Линьова І. О. Підготовка та розвиток молодих дослідників в університеті на основі парадигми лідерства : навч. посіб. Київ, 2016. 40 с.
281. Пролєєв С. Філософські компетентності: якими їм бути? *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2016. № 2 (19). С. 88–96.
282. Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів: Постанова КМ від 24 липня 2013 р. № 567. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/567-2013-%D0%BF> (дата звернення: 09.02.2019).
283. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. Ч. 1. С. 176–182.
284. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. Київ, 2018. 119 с.
285. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. 2016. № 7–8(48). С. 22–29.

286. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (гол.) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI. 742 с.
287. Тлумачний словник української мови / відп. ред. Д. Г. Гринчишин. 3-тє вид., перероб. і доповн. Київ: Освіта, 1999. 302 с.
288. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / уклад.: Н. П. Наволокова. Харків, 2009. 176 с.
289. Інноваційна діяльність вчителя : термінологічний словник / відп. ред. О. І. Огієнко. Київ, 2016. 120 с.
290. Бондар В. Дидактика. Київ, 2005. 264 с.
291. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ, 2000. 198 с.
292. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин, 2014. 108 с.
293. Зварич І. Система методів дослідження оцінювання педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США. *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 29–34.
294. Каньковський І. Є. Генезис розвитку поняття «Педагогічна система». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2009. Вип. 24–25. С.25–35.
295. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград, 1980. 172 с.
296. Москвіна Т. П. Розробка методичної системи підготовки студентів педагогічних факультетів до виховання учнів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 159–161.
297. Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / відп. ред. Д. В. Чернілевський, Вінниця, 2012. 364 с.
298. Окса М. М. Системний підхід у педагогіці: історичний аспект. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного ун-ту (педагогічні науки)*. 2007. №1. С. 5–10.

299. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / відп.ред. А. Василюк, А. Стоговський. Ніжин, 2017. 248 с.
300. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 3. С. 3–5.
301. Поліщук Н. В., Ярмоленко В. О. Результативність функціонування педагогічних систем: сутність, оцінювання, аспекти регулювання: монографія. Вінниця: Т. Барановська, 2013. 224 с.
302. Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 97–106.
303. Семенов О. М. Методологічна культура вчителя: акмеологічний підхід. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. 2017. Вип. 8 (12). С. 70–74.
304. Спирин Л. Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса. URL : http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novosti_i_poblemy/6_2/1 (дата звернення: 03.03.2017).
305. Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. 2-е изд., стер. Москва, 2005. 384 с.
306. Гарбуза Т. Основні функції тьютора у процесі дистанційного навчання іноземної мови студентів ВНЗ Великої Британії. *Рідна школа*. 2011. №3. С. 69–72.
307. Гемпель М., Вімер Ш., Зекира А. Якісне тьюторство – посібник для викладачів та керівників / пер. з німецької Я. Іваненко. Київ, 2017. 58 с.
308. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. С. 335–336.
309. Дем'яненко Н. М. Тьюторство і тьюторська технологія: навчальна програма : навч.-метод. комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань «Освіта» / відп. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ, 2017. Ч. II. С. 160–179.
310. Дем'яненко Н. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2018. № 2(8). С. 13–17.

311. Загальні відомості про післядипломну освіту. Офіційний веб-сайт МОН України: Вища освіта: Інформаційні матеріали: Післядипломна освіта. URL : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/zgv> (дата звернення: 24.08.2018).

312. Закотнова П. В. Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения : дис...канд. пед. наук. Омск, 2004. 211 с.

313. Навчання в школі + онлайн-навчання = змішане навчання. URL: <http://www.prosvitcenter.org/uk/navchannya-v-shkoli-onlayn-navchannya-zmi/> (дата звернення: 24.08.2018).

314. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. дис...канд. пед. наук. Харків, 2011. 20 с.

315. Клокар Н. І. Проектування дистанційного навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти регіону. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2009. № 8. URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/8/statti/2klokar.htm> (дата звернення: 16.11.2018).

316. Ковалева Т. М. Матеріали курсу «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. Москва, 2010. 56 с.

317. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : автореф. дис...канд. пед. наук. Одеса, 2004. 20 с.

318. Комар О. С. Тьюторський супровід розвитку дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору. *Педагогічні науки, теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2013. № 3(29). С. 311–317.

319. Кухаренко В. Н. Навчальний процес у відкритому дистанційному курсі. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2012. № 1. С. 40–50.

320. Литвиненко Т. А. Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьютерської допомоги в приватних навчальних закладах. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2012. № 50. С. 165–172.

321. Літовка О. П. Тьюторство як професійно-педагогічна позиція

майбутнього вчителя. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти* : матеріали регіональної науково-практичної конференції. Стаханов, 2013. С. 202–208.

322. Лось О. В. Компетенції тьютора в системі дистанційної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 54. С. 47–49.

323. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1 (16). С. 52–60.

324. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2017. № 27. С. 56–60.

325. Осадчий В. В. Методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 6. С. 82–86.

326. Подпльота С. В. Тьюторство: історія і сучасність. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXV. Т. 2. С. 65–69.

327. Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посібник. Київ; Мелітополь, 2011. 280 с.

328. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ МОН України від 16.07.2015 № 764. / Міністерство освіти і науки України // Офіційний веб-сайт МОН України. URL : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4257/nmo-764-1.pdf> (дата звернення: 26.11.2018).

329. Рязанцева О. В. Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 55. С. 64–73.

330. Теслева Ю. В. Тьюторська модель навчання у післядипломній

педагогічній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 286–292.

331. Толочко С. В. Оновлення моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації*: праці науково-практичної конференції (Київ, 22 березня 2018). Київ, 2018. С. 87–95.

332. Тьютор. Перші кроки / упор. О. Кондратенко. Київ, 2017. 104 с.

333. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : автореф. дис...канд. пед. наук. Тернопіль, 2010. 20 с.

334. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис...д-ра пед. наук. Київ, 2008. 36 с.

335. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання: метод. рекомендації. Київ, 2005. 72 с.

336. Allen V. Children as Teachers. Open University Ptes. 1976. 178 p.

337. Bagnal R. Enhancing Self-direction in Adult Education. *Australian Journal of Educational Studies*. 2001. № 8. P. 90–101.

338. Електронний ресурс. URL: http://vio.uchim.info/Vio_20/cd_site/articles/art_1_20.htm (дата звернення: 26.11.2018).

339. Як Польща впроваджує методи тьюторингу і до чого тут Україна? URL: <http://osvitanova.com.ua/posts/763-yak-polshcha-vprovadzhuie-metody-tiutorynhu-i-do-choho-tut-ukraina> (дата звернення: 26.11.2018).

340. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. Харків, 2011. 384 с.

341. Борова Т. Формування вмінь щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на засадах освітнього коучингу. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11borbec.pdf> (дата звернення: 28.11.2018).

342. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 12. С. 11–12.

343. Борова Т. А. Коучинг в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання: збірник наукових праць*. 2012. Вип. 46. С. 61–64.
344. Варецька О. Коучинг як технологія розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 349–361.
345. Гаврилюк О. Професійно-творча самореалізація вчителя в системі освіти дорослих. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8 (62). С. 116–126.
346. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності. *Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»*. 2003. № 1. С. 8–10.
347. Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / пер. с англ. Москва, 2005. 252 с.
348. Голви Т. Максимальная самореализация: работа как внутренняя игра / пер. с англ. Москва, 2007. 264 с.
349. Голяд І., Чернова Т. Коучингові технології в освіті: теоретично-практичні аспекти і наукові підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2017. Вип. 17. С. 255–261.
350. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей. Москва, 2008. 288 с.
351. Денисенко Е. Коучинг для менеджеров. *Отдел маркетинга*. 2004. № 7–8. С. 52–53.
352. Каннио С. Мастерство коучинга: лучшие практики в бизнес-коучинге. Лондон, Мадрид, Нью-Йорк, Мехико, Барселона, Монтеррей, 2012. 240 с.
353. Колесниченко Ю. Л. Педагогічний коучинг як метод формування компетентнісного підходу, ключових компетентностей учасників освітнього процесу в умовах концепції нової української школи. URL: <http://komzoshpershotravnvk.odessaedu.net/en/article/pedagogichni-kouching-yak-metod-formuvannya-komp.html> (дата звернення: 28.11.2018).
354. Коучинг – інструмент особистого і професійного розвитку. URL: <http://www.lifecoach.com.ua/> (дата звернення: 29.11.2018).

355. О'Коннор Дж. Коучинг с помощью НЛП: практическое руководство по достижению поставленных целей / пер. с англ. М. Котельниковой. Москва, 2008. 288 с.
356. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники, Санкт-Петербург, 2003. 204 с.
357. Петровська І. Р. Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу. URL: <http://www.audytoriya.lviv.ua/> (дата звернення: 29.11.2018).
358. Поберезька Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017. № 4(58) . С. 99–107.
359. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. URL: <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2145/2136> (дата звернення: 29.11.2018).
360. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 29.11.2018).
361. Сорокін М. Не стріляйте в піаніста, або Коучинг яким він має бути. URL: <https://iib.com.ua/ru/novosti-mib/item/4885-ne-strilyayte-v-pianista-abo-kouching-yakim-vin-mae-buti.html> (дата звернення: 29.11.2018).
362. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 376 с.
363. Ridey N., Tolochko S. Methodology of expert assessment of the results of cognition, programs and development plans: Collective monograph: *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*. Volume 3. 2017. P. 170–189.
364. Чернова І. Педагогічний коучинг в розвитку управлінської компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9233/> (дата звернення: 30.11.2018).
365. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом : практ. пособ./пер. с англ. Москва, 2005. 160 с.

366. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом. Москва, 2012. 309 с.
367. Douglas C. A., Morley W. H. Executive Coaching: An Annotated Bibliography. NC : Greensboro, Center for Creative Leadership, 2000. 164 p.
368. Whitmore J. Coaching For Performance. The USA: Nicholas Brealey Publishing, 2007. 180 p.
369. Zeus P., Skiffington S. The Complete Guide to Coaching at Work. Australia : The McGraw-Hill Companies, Inc. 2007. 260 p.
370. Kegan R. In over our heads: the mental demands of our life. *Massachusetts*: Harvard University Press, 1994. 396 p.
371. Kolb D. Experiential learning: experience as a source of learning and development . New Jersey: Prentice Hall PTR, Upper Saddle River, 1984. 256 p.
372. Коучинг. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B3>.
373. Абетка неформальної освіти, фасилітації і тренерства «ТОБТО». Київ, 2017. 53 с.
374. Авдєєва І.М. Фасилітація особистісного розвитку хронічно неуспішних молодших школярів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. С. 1–7.
375. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Ч. 1: Субъектная направленность. *Горизонты образования*. 2012. № 2 (35). С. 37–43.
376. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : навч.-метод. посіб. Рівне, 2003. 180 с.
377. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) (видання 2-е, доповнене). Житомир, 2008. 235 с.
378. Болдирев О. В. Формування педагогічної фасилітації майбутніх фахівців з вищою освітою. *Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. 2013. С. 5–8.
379. Болдирев О. В. Особливості формування педагогічної фасилітації у

майбутніх офіцерів-прикордонників. *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті: методологія, теорія, практика.* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. 2014. С. 148–152.

380. Борисюк С. О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2011. № 5. С. 180–182.

381. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 1 (15). С. 228–234.

382. Гаврилюк О. Професійно-творча самореалізація вчителя в системі освіти дорослих. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 8 (62). С. 116–126.

383. Галіцан О. А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm (дата звернення: 02.12.2018).

384. Галіцан О. А. Теоретичне підґрунтя проблеми застосування принципів педагогічної фасилітації у професійній діяльності вчителя сучасної школи. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13500/1/Halitsan.pdf> (дата звернення: 02.12.2018).

385. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому начальному закладі : дис...канд. пед. наук. Одеса, 2010. 282 с.

386. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності. *Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».* 2003. №1. С. 8–10.

387. Гура Т. В. Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2014 № 3. С. 32–44.

388. Доман Г., Доман Д., Эйзен С. Как развить интеллект ребенка. Москва, 2000. 320 с.

389. Дячук С. М. Сутність і структура фасилітації в педагогіці. URL : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11borbec.pdf> (дата звернення: 02.12.2018).
390. Казанжи М. Й. Психологічні особливості осіб з різним типом фасиліативності : дис... канд. псих. наук. Одеса, 2007. 190 с.
391. Казанжи М. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 5. С.19–28.
392. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис... канд. псих. наук. Київ, 2004. 20 с.
393. Курлянд З., Фокша О., Поповський Ю. Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології. *Science and Education*. 2018. Issue 4. С. 168–176.
394. Левченко О. О. Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу в педагогічній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки*. 2008. № 39. С. 23–26.
395. Луговцова А. Всемирное кафе: маленькие беседы с большим смыслом. URL: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2011/07/19> (дата звернення: 02.12.2018).
396. Лушин П. В. Экологическая помощь личности в переходный период: экофасилитация: монографія. Киев, 2013. 296 с.
397. Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі. *Мистецтво та освіта*. 1999. № 4. С. 38–45.
398. Метод шести шляп мышления Эдварда Де Боно. URL: <http://constructor.ru/uspex/metod-shesti-shlyap-myshleniya-edvarda-de-bono.html> (дата звернення: 03.12.2018).
399. Методика «SCAMPER». URL: <https://4brain.ru/blog/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-scamper/> (дата звернення: 03.12.2018).
400. Носова Н. В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007. 22 с.
401. Олійник І. В. Фасилітативний підхід у процесі формування

дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56-57. С. 177–188.

402. Омельченко С., Шулик Т. Педагогічна фасилітація в освітньому процесі сучасних закладів середньої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 1 (87). С. 4–12.

403. Осипова Т. Ю. Педагогічне наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 61–66.

404. Педагогічна фасилітація. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p5r-EPNDrJ5o> (дата звернення: 04.12.2018).

405. Проектна діяльність. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F3IcFNiQo2s&feature=youtu.be> (дата звернення: 04.12.2018).

406. Пірингова взаємодія. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=H6cViI2nZTY> (дата звернення: 04.12.2018).

407. Райс О. И. Фасилітація как метод інтерактивного обучения. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 7. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317> (дата звернення: 04.12.2018).

408. Роджерс К. Р. Эмпатия: в книге «Психология эмоций. Тексты» / под редакцией В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва, 1993. С.248–251.

409. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва, 2002. 527 с.

410. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения/пер. с англ. В. Воробьева. URL: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html> (дата звернення: 05.12.2018).

411. Самсонова О. О. Фасилітація у післядипломній освіті. http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Samsonova.pdf (дата звернення: 05.12.2018).

412. Сиразеева А. Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса. *Фундаментальные исследования*. 2007. №6. С. 54–55.

413. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної

педагогічної освіти : дис ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2005. 472 с.

414. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ, 2005. 384 с.

415. Техника: Стратегия Уолта Диснея URL: <http://trenings.ru/entsiklopediya-nlp/tekhniki/465-tekhnika-strategiya-uolta-disneya.html> (дата обращения: 05.12.2018).

416. Товажнянський Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації : навч.-метод. посіб. Харків, 2004. 416 с.

417. Voitovska O. M., Tolochko S. V. Teacher professional development in the European Union countries as a component of continuous education. *Неперервна освіта в соціокультурних вимірах* : монографія / відп. ред. В. М. Слабко. Київ, 2018. С. 36–46.

418. Толочко С. В. Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя. *Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку* : монографія / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 309–323.

419. Тьюторы, коучи и эдвайзеры – кто они? URL: <https://ru.osvita.ua/school/reform/55183/> (дата обращения: 16.11.2018).

420. Фасилитация, модерация, медиация / К. Венгрияк. URL: http://www.training.com.ua/live/news/fasilitacija_mediacij (дата обращения: 16.11.2018).

421. Фісун О. Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових дослідженнях. *Професійна освіта. Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2011. № 2. С. 67–72.

422. Фісун О. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2010. Вип. 34. С. 133–139.

423. Форсайт – это новый метод построения будущего. Особенности форсайта. URL: <http://fb.ru/article/147529/forsayt---eto-novyy-metod-postroeniya-buduschego-osobennosti-forsayta> (дата обращения: 04.12.2018).

424. Харченко Н. В. Креативна педагогіка. Київ, 2007. 96 с.

425. Цілі і техніка фасилітації. URL: https://pidruchniki.com/16330826/psihologiya/tsili_tehnika_fasilitatsiyi (дата звернення: 04.12.2018).

426. Шевченко К. Педагогічна фасилітація у контексті професійної

компетентності вчителя. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологічні науки*. Вип. 2. № 13 (109). С. 258–263.

427. Школа розвитку людини Humantime. URL: <http://humantime.com.ua/news/all> (дата звернення: 05.12.2018).

428. Secret content: методика «Ідеялог». URL: <http://facilitationschool.com/2017/11/30/idealogue-method/> (дата звернення: 05.12.2018).

429. Rogers C. R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Educational Forum*. 1976. Vol.XI. № 4. 160 p.

430. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. *Koch S. Psychology : A study of a science*. N.Y. : Mc. Graw Hill, 1959. 59 p.

431. 10 Steps to Effective Facilitation. The American Society for Study and Development. Baltimore: Victor Graphics Inc., 2008. 187 p.

432. Bentley T. J. Facilitation. Space Between Publishing, 2000. 145 p.

433. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches . San Francisco: Jossey-Bass, 2002. 407 p.

434. Stroebe W. The Truth About Triplett (1898), But Nobody Seems to Care. *Perspectives on Psychological Science*. 2012. № 7. P. 54–57.

435. Thomas G. J. A Typology of Approaches to Facilitator Education. *Journal of Experiential Education*. 2004. Volume 27, № 2. P. 123–140.

436. Академическая политика (Костанайский государственный педагогический институт). URL: https://www.kspi.kz/files/documents/academic-policy_kspi_2018.pdf (дата обращения: 11.11.2018).

437. Академическая политика (АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина») URL: http://kazatu.kz/assets/i/deps/akadem_siya.pdf (дата обращения: 11.11.2018)

438. Абдиева Г. Педагог-эдвайзер в новой системе организации образовательного процесса в вузе. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». URL: www.interactive-plus.ru (дата обращения: 11.11.2018)..

439. Бережная И. Ф., Дюжакова М. В. Организация внеучебной деятельности в университетах США. *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. 2017. № 1. С. 111–115.

440. Гусякова Н. И., Садыкова Т. В. К вопросу об индивидуализации в дополнительном образовании детей. *Молодой ученый*. 2015. №9. С. 1047–1050.

441. Дороніна Т. О. Розгалуження педагогічних спеціалізацій як відображення соціального спрямування педагогічної освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. Кременець, 2018. Вип. 10. С. 41–47.

442. Закон Республики Казахстан «Об образовании». URL: http://umc.org.kz/about/science/rezidentura/NPA_DOCS/.pdf (дата обращения: 11.11.2018).

443. Карьер-эдвайзер в школах Англии. URL: <http://www.studyexperts.ru/stds-584-1.html> (дата обращения: 11.11.2018).

444. Коноваленко Ю. Сучасні педагогічні професії: Тьютори, Едвайсери, Коучі, Фасилітатори, Ментори, Наставники... *Освіта*. 2017. 15–22 бер. С. 8.

445. Кульбашня Я., Ткачук О., Захарова В. Нові завдання і функції сучасного викладача закладу вищої медичної освіти у підготовці компетентного лікаря. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 141–157.

446. Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта: зб. робочих навчальних програм: авторський колектив / загальна ред. Т. М. Сорочан. Київ, 2017. 447 с.

447. Лелека Т. О. Функціонування англоамериканських запозичень-синонімів сфери безперервної освіти в українській мові початку ХХІ століття. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна*. 2015. Вип. 58. С. 341–344.

448. Мусин Е. А., Сактаганова З. Г. Система высшего образования в условиях кредитной технологии обучения в Республике Казахстан. URL: <https://articlekz.com/article/5051> (дата обращения: 11.11.2018).

449. Носова Н. В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у

педагогічному процесі : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007. 22 с.

450. Положение о порядке организации деятельности эдвайзеров в Восточно-Казахстанском государственном университете имени С. Аманжолова. URL: https://www.vkgu.kz/sites/default/files/files/education/metod_matirial_edvaizer/poloj_o_porya_d_deyat_edvaizer.pdf (дата обращения: 11.11.2018).

451. Положение об эдвайзере (Павлоградский государственный университет шимени С. Торайгырова). URL: http://psu.kz/images/stories/pdf/rules/polozhenie-ob_edvaizere_2017.pdf (дата обращения: 11.11.2018).

452. Положение об организации работы эдвайзера Таразского государственного университета им. М. Х. Дулати. URL: http://www.tarsu.kz/images/dokumenty/polojenie-ob_edvaizere.pdf (дата обращения: 11.11.2018).

453. Рольові вектори сучасного педагога: інформаційне досьє / упоряд. Н. В. Радутна, Н. В. Щербак, Л. В. Шутяк. Миколаїв, 2017. 7 с.

454. Сиразеева А. Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса. *Фундаментальные исследования*. 2007. № 6. С. 54–55.

455. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал*. 2013. Вып. 4. URL: <https://ill21.petrus.ru/journal/article.php?id=2171> (дата обращения: 07.11.2018).

456. Соротник Н. В. Эдвайзер в современном учебно-воспитательном процессе: URL: http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/innova_2015/Sorotnik_n_v_edvajzer_v (дата обращения: 05.11.2018).

457. Сундукова Т. О., Ваныкина Г. В. Коучинг, менторинг и эдвайзинг: традиции и инновации. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6217> (дата обращения: 05.11.2018).

458. Тьюторы, коучи и эдвайзеры – кто они? URL: <https://ru.osvita.ua/school/reform/55183/> (дата обращения: 03.11.2018).

459. Харченко Н. В. Креативна педагогіка. Київ, 2007. 96 с.

460. Харченко О. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань : автореф. дис ...

канд. пед. Наук. Хмельницький, 2018. 20 с.

461. Ястремська С. О. Аналіз термінологічного ряду «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилітатор», «едвайзер» в контексті дистанційної освіти. *International Scientific Journal «Internauka»*. URL: <http://www.inter-nauka.com/> (дата звернення: 05.11.2018).

462. Инструкция по организации работы эдвайзеров университета «Туран-Астана». URL: <https://turan-astana.kz/wp-content/uploads/2018/03/.pdf>. (дата обращения: 11.11.2018).

463. Macmillan English Dictionary for Advanced Oxford OX4 PP. A&C Black Publishers Ltd, 2005. 856 p.

464. Mentoring and Coaching for Professionals: A study of the research evidence, 2008. URL: www.nfer.ac.uk/nfer/publications (Last accessed: 21.10.2018).

465. Teachers-As-Advisors – Georgia Standards. URL : <https://www.georgiastandards.org/> (Last accessed: 21.10.2018).

466. Freidel F. The Presidents of the United States on America. Washington, 1994. 91 p.

467. Paul Haidet, Howard F Stein The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16405704> (Last accessed: 23.11.2018).

468. Ананченкова П. И. Обучение персонала на базе корпоративных университетов : опыт зарубежных компаний. *Труд и социальные отношения*. 2013. № 5. С. 77–84.

469. Белова М. Э. Активные методы обучения основам организации социально-психологического тренинга. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова (серія «Психологія»)*. 2014. Т. 19. Вип. 2 (32). С. 26–34.

470. Бойко М. І. Діяльність британської ради щодо підвищення професійної компетенції вчителів англійської мови в межах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 132. С. 50–52.

471. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники:

учебное пособие. 2 е изд., перераб. и доп. Москва, 2000. 224 с.

472. Габрилевич О. Розвиток мотивації досягнення у слухачів МАН засобами тренінгових методик. Луцьк, 2013. 33 с.

473. Галімов А. В. Дослідження можливостей соціально-психологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 42–47.

474. Для нової української школи змінюються підходи до підготовки вчителів. URL: <http://www.zoda.gov.ua/news/41335/dlya-novoji-ukrajinskoji-shkoli-zminjujutsya-pidhodi-do-pidgotovki-vчителiv.html> (дата звернення: 11.11.2018).

475. Калініна Л., Карташова Л., Лапінський В. Тренінги та технологія їх проведення. URL: <http://lkartashova.at.ua/publ/1-1-0-12> (дата звернення: 11.10.2018).

476. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. №2 (121). С. 136–140.

477. Концепція навчання тренера. URL: <https://staff-capital.com/uk/articles/trainers.html> (дата звернення: 14.11.2018).

478. Кукін В. С. Професіограма педагога-тренера програми «Формування життєвих навичок». URL: http://zpschool63.ucoz.ua/publ/kukin_v_s_profesiograma_-_pedagoga_trenera_programi_formuvannja_zhittevikh_navichok/1-1-0-2 (дата звернення: 25.10.2018).

479. Куртикова И. Тренинг: руководство к действию. Теория и практика. Москва, 2005. 240 с.

480. Крушельницька О. В. Мельничук Д. П. Управління персоналом: навч. посіб. Київ, 2003. 296 с.

481. Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей. *Вісник НТУУ «КПІ» (сер. «Філософія. Психологія. Педагогіка»)*. 2010. Вип. 3. С. 132–135.

482. Левшин М. М., Тітаренко Н. Ю. Відображення тренінгу в системі навчально-методичного забезпечення вищого навчального закладу. *Проблеми*

сучасного підручника. 2014. Вип. 14. С. 366–380.

483. Лобова Н. Підготовка спеціаліста – ведучого тренінгових програм. URL: <http://nlp.vn.ua/doc/treners.pdf> (дата звернення: 25.10.2018).

484. Манохіна І. Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37(2). С. 16–22.

485. Милютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ, 2004. 192 с.

486. Моделі навчання (для студентів педагогічних спеціальностей) / за ред. Т. С. Кашманової. Серія: навчально-методичні матеріали. Вип. 5. Львів, 2002. 22 с.

487. Мороз Л. І. Вимоги до ведучих тренінгів професійно-психологічного спрямування та їх підготовка. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2009. № 2. С. 1–13.

488. Навчання дорослих. Тренінг для тренерів. Депонований рукопис. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ, 2001. 108 с.

489. Наказ МОН №34 від 15 січня 2018 року «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a7/af4/85c/-5a7af485ccb85728824342.pdf> (дата звернення: 25.10.2018).

490. Наказ МОН №207 від 27 лютого 2018 року «Про затвердження списку тренерів для підвищення кваліфікації педагогічних працівників та регіональних графіків навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках відповідно до концепції «Нова Українська Школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-spisku-treneriv-dlya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-ta-regionalnih-grafikov-navchannya-pedagogichnih-pracivnikiv> (дата звернення: 25.10.2018).

491. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: наук.-метод. посіб. Павлоград, 2008. 110 с.

492. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко та ін. Київ, 2008. 256 с.

493. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу : навч. посіб. / уклад. О. М. Шевчук. Умань, 2011. 133 с.
494. Остафійчук Т. Методологічні засади психологічного тренінгу педагогічної креативності викладачів-лінгвістів. *Вісник Академії управління МВС*. 2009. № 1. С. 128–137.
495. Парслоу З., Реу М. Коучинг в обучении: практические методы, техники. Санкт-Петербург, 2003. 204 с.
496. Підготовка вчителів іноземної мови в рамках впровадження Нової Української Школи. URL: <http://publishing.linguist.ua/wp-content/uploads/2018/05/teacher-training.pdf> (дата звернення: 26.11.2018).
497. Помилуко В. Ю. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 469–480.
498. Розпорядження Кабінету Міністрів №17-р від 17 січня 2018 року «Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році». URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-dodatkovyi-zahodi-shodo-pidvis> (дата звернення: 27.11.2018).
499. Роджерс К. О групповой психотерапии / пер. с англ. Москва, 1993. 224 с.
500. Селезньова Г. О., Іпполітова І. Я. Запровадження тренінгів у навчальний процес з метою формування компетентного фахівця. *Бізнесінформ*. 2013. № 4. С. 428–433.
501. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. Санкт-Петербург, 2007. 336 с.
502. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология. Москва, 1996. 428 с.
503. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ, 2011. 324 с.
504. Словник термінів з професійної освіти / відп. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький, 2013. 276 с.
505. Сорочан Т. Учитель нової школи. Підготовка тренерів для навчання вчителів Нової української школи. URL: <http://www.osvitaua.com/2018/04/> (дата

звернення: 14.11.2018).

506. Софій Н. З., Кузьменко В. У. Про сто і один метод активного навчання. Київ, 2003. 116 с.

507. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посіб. для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава, 2013. 309 с.

508. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / О. В. Аніщенко та ін. Кіровоград, 2013. 182 с.

509. Технологія тренінгу / упоряд. Главник О., Бевз Г. Київ, 2005. 112 с.

510. Тренінги на розвиток комунікацій – Освіта.UA. 7 найоригінальніших тренінгових вправ на згуртованість. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/psychology/1282/> (дата звернення: 28.10.2018).

511. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук та ін. Київ, 2006. 320 с.

512. Управління розвитком персоналу: навч. посіб. / Т. П. Збрицька, Г. О. Савченко, М. С. Татаревська. Одеса, 2013. 427 с.

513. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ, 2014. 250 с.

514. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль, 2007. 164 с.

515. Шевчук Г. Інноваційні технології у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 35–44.

516. British Council Researcher Connect. URL: <https://www.britishcouncil.org/education/science/british-council-researcher-connect> (last accessed: 14.10.20185).

517. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: <http://www.ussf.kiev.ua/> (дата звернення: 05.10.2018).

518. Алюшина Н. О. Компетентнісно орієнтоване наставництво як складова цілісного навчального процесу в професійній підготовці державних службовців. *Вісник НАДУ*. 2014. № 2. С. 12–17.

519. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів . *Нові технології навчання: Зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті* . Спец. випуск № 62. 2010. С. 24–28.

520. Байдарова О. Наставництво як форма соціальної підтримки випускників інтернатних закладів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. Психологія. Соціальна робота*. 2012. № 3. С. 64–67.

521. Бойченко М. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 3–9.

522. Бойченко М. Організація програм телементорства для обдарованих і талановитих у розвинених англomовних країнах. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 31. С. 48–57.

523. Варданын Р. Наставники. Мои менторы, или 5 правил выбора наставника. URL: <http://rubenvardanyan.info/ru/pages/my-mentors-or-the-5-rules-of> (дата обращения: 08.10.2018).

524. Гаврилів Н. Наставництво як інструмент сучасної освіти. *Гуманітарні та соціальні науки* : матеріали I Міжнародної конференції молодих вчених HSS-2009 (Львів, 14–16 травня 2009). Львів, 2009. С. 201–202.

525. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность. *Вестник Омского университета*. 2013. № 4. С. 264–268.

526. Допомогти ближньому. Досвід наставництва у Донбасі. Зеркало недели / Дзеркало тижня / Mirror Weekly. URL: <https://dt.ua/SOCIUM/dopomogti-blizhnomu-dosvid-nastavnictva-u-donbasi-.html> (дата звернення: 11.11.2018).

527. Дроботенко М. О. Рольова реальність освітніх практик філософії: філософ як ментор. *Гілея. Філософські науки*. 2017. № 116. С. 240–243.

528. Зембицька М. В. Наставництво у системі середньої освіти США як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Випуск 20. С. 41–44.

529. Зембицька М. В. Концептуальні підходи до здійснення наставництва молодих учителів у США. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 1 (79). С. 179–185.

530. Іваницька О. С. Еразмус + координатор як тьютор та ментор в умовах зростання академічної мобільності у ЗВО України. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5(25). С. 14–18.

531. Коробова І. В. Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки*. Вип. 4. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 1. Кіровоград, 2013. С. 155–159.

532. Кузнецова О. Ю. Модернізація організації педагогічної освіти у Великій Британії у другій половині ХХ ст. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 34. С. 150–160.

533. Матюшко П. В чем разница между коучем и ментором? URL: <http://liftzvar.com.ua/ru/content/v-chem-raznica-mezhdu-kouchem-i-mentorom> (дата звернення: 05.10.2018).

534. Ментор і менторство. Що це таке. URL: <http://osobista.in.ua/mentor-i-mentorstvo-shho-tse-take.html> (дата звернення: 06.10.2018).

535. Ментор в помощь: как ускорить свое профессиональное развитие. URL: <https://thepoint.rabota.ua/mentor-v-pomosch-kak-uskoryt-svoe-professionalnoe-razvytye/> (дата звернення: 02.10.2018).

536. Міщук А. Потрібне менторство. Освітня політика. Портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1064-potribne-mentorstvo> (дата звернення: 11.11.2018).

537. Моргунова Н. С. Психологічний аспект тьюторської та кураторської діяльності у процесі роботи з іноземними студентами у ВНЗ України: зб. наук. пр. *Педагогіка та психологія*. 2016. № 53. С. 330–339.

538. Морозова М. Е. Наставництво як процес формування особистості молодого спеціаліста. *Електронне наукове-практичне видання «Науковий вісник УМО»*. Київ, 2016. Вип. 1. Ч. 1. С. 306–316.

539. Наставництво. Матеріал з Вікіпедії URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 06.10.2018).
540. Наставництво крок за кроком. Посібник для небайдужих дорослих / О. Смаль та ін. Київ, 2014. 80 с.
541. Наставництво як важливий компонент процесу підвищення якості. URL: <http://ussf.kiev.ua/ccdarticles/137/> (дата звернення: 11.11.2018).
542. Наставництво стає звичною справою. URL: <http://www.management.com.ua/news/?id=884> (дата звернення: 11.11.2018).
543. Наставничество (менторство). URL: <http://www.mental-skills.ru/dict/detail.php?ID=8488> (дата звернення: 11.11.2018).
544. Новаченко Т. Людиноцентризм як принцип і пріоритет державного управління в Україні. *Публічне управління : теорія та практика : збірник наукових праць Асоціації докторів наук з державного управління*. 2013. С. 55–63.
545. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. : Т. 2 / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 1999. 912 с.
546. Осипова И. В., Тарасюк О. В. Научно-методическое психолого-педагогическое обеспечение непрерывного профессионального образования : науч.-метод. пособ. Екатеринбург, 2007. 212 с.
547. Пазюра Н. В. Загальна характеристика альтернативної педагогічної підготовки в США. URL: <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/10233/13434> (дата звернення: 11.11.2018).
548. Притула В. І. Програма наставництва як кластерний елемент системи професійного розвитку та навчання персоналу. *Сучасні тенденції розвитку фінансових та інноваційно-інвестиційних процесів в Україні* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Вінниця, 01 березня 2013). Вінниця, 2013. С. 319–321.
549. Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1504-19> (дата звернення: 12.10.2018).

550. Про затвердження положення про інститут наставництва в Національній академії державного управління при Президентові України : Наказ від 17 груд. 2012 р. № 314.

551. Розвадовська Т. В. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. Вип. 24 (II т.). С. 140–147.

552. Семененко І. Є. Технологія педагогічного супроводу у процесі фахової підготовки іноземних студентів в умовах вищого технічного навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2013. № 44. С. 111–117.

553. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Т.11. Київ, 1970. 1980 с.

554. Сорокина-Исполатова Т. В. Непрерывная подготовка педагога профессионального обучения в корпоративном университете : автореф. дис...д-ра пед. наук. Москва, 2007. 46 с.

555. Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 роки : затверджена Указом Президента України від 1 лют. 2012 р. №45/ 2012. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/45/2012#n7> (дата звергнення: 11.11.2018).

556. Які ментори потрібні для розвитку? URL: <http://www.management.com.ua/notes/3-types-of-mentors.html> (дата звернення: 05.10.2018).

557. Husak P. Formation of Juveniles-Social competence in the process of resocialization. *Papers of Social Pedagogy*. 2017. № 1. Том 6. С. 37–47.

558. Dawson P. Beyond a Definition: Toward a Framework for Designing and Specifying Mentoring Models. *Educational Researcher*. 2014. Vol. 43. No. 3. P. 137–145.

559. Crisp G., Cruz I. Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50. P. 525–545.

560. Bozeman, B.; Feeney, M. K. Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*. 2007. Vol. 39 (6). P. 719–739.

561. Parsloe E, Wray M. J. Coaching and mentoring: practical methods to improve learning. *Kogan Page*. 2000.

562. Laird Pamela Walker. Pull: Networking and Success since Benjamin Franklin. *Cambridge: Harvard University Press*. 2006.
563. Odiorne G. S. Mentoring – An American Management Innovation. *Personnel Administrator* 1985. Vol. 30. P. 63–65.
564. The Differences Between Coaching & Mentoring. URL: <https://www.management-mentors.com/resources/coaching-mentoring-differences> (last accessed: 25.11.2018).
565. Asian American and Pacific Islander Work Group Report. URL: <https://www.eeoc.gov/federal/reports/aapi.html> (last accessed: 26.11.2018).
566. Big Brothers Big Sisters – 114 Years of History. URL: <http://www.bbbs.org/history/> (last accessed: 26.11.2018).
567. Daloz L. A. *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco, 1990. P. 20.
568. Aubrey B., Cohen P. *Working Wisdom: Timeless Skills and Vanguard Strategies for Learning Organizations*. Jossey Bass. 1995. P. 23, 44–47, 96–97.
569. Tillman L. C. Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*. 2005. № 45 (4).
570. DuBois D., Karcher M. *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publications, Inc, 2005. 624 p.
571. Cooper D. L., Miller T. K. Influence & impact: Professional development in student affairs. *New Directions for Student Services*. 1998. URL: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/101522224/PDFSTART> (last accessed: 26.11.2018).
572. Mincemoyer C. C., Thomson J. S. Establishing effective mentoring relationships for individual and organizational success. *Journal of Extension*. 1998. 36 (2). URL: <http://www.joe.org/joe/1998april/a2.php> (last accessed: 25.11.2018).
573. Mentoring. How to Mentor Graduate Students. A Faculty Guide. The Graduate School, University on Washington, University of Washington Publications Services, 2005.

574. Canton and James. Mentoring Guide for Community Colleges. URL: www.ccsf.edu/Services/Mentoring_and_Service_Learning/HTML_Pages/PeerMentoring.html (last accessed: 27.11.2018).
575. What Is Mentoring? URL: www.mentoringpittsburgh.org/what_is.htm. (last accessed: 28.11.2018).
576. Overholt D. Adults mentoring adolescents : a conceptual and practical clarification : A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree on Doctor of Education. *Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*. 2001. 289 p.
577. Riordan C. Mentoring the Gifted. URL: <http://www.giftedkids.ie/mentoring.html> (last accessed: 29.11.2018).
578. Freeman J. Mentoring gifted pupils. *Educating Able Children*. 2001. № 5. P. 6–12.
579. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/-bologna/dublin_descriptors.pdf (last accessed: 30.11.2018).
580. Vilkancienė L., Rozgienė I. CLIL teacher competences and attitudes. Darnioji daugiakalbystė . *Sustainable Multilingualism*. 2017. № 11. P. 196–218.
581. Orazbayeva K. Professional Competence of Teachers in the Age of Globalization. *International journal of environmental & science education*. 2016, VOL. 11. No. 9. P. 2659–2672.
582. Foulger T. S., Graziano K. J., Schmidt-crawford D. A., Slykhuis D. A. Teacher Educator Technology Competencies. *Jl. of Technology and Teacher Education*. 2017. № 25(4). P. 413–448.
583. Cao Z., Yu S., Huang J. A qualitative inquiry into undergraduates’ learning from giving and receiving peer feedback in L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*. 2019. № 63. P. 102-112.
584. Karen P. J. Fortuin, Simon R. Bush. Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2010. № 11(1). P. 19–35.

585. Orazbayeva K. Professional Competence of Teachers in the Age of Globalization. *International journal of environmental & science education*. 2016, Vol. 11. No. 9. P. 2659–2672.
586. Geng Y., Wharton S. How do thesis writers evaluate their own and others' findings? An appraisal analysis and a pedagogical intervention. *English for Specific Purposes*, 2019. № 56. P. 3–17.
587. Wagner C., Kawulich B., Garner M. A Mixed Research Synthesis of Literature on Teaching Qualitative Research Methods. *SAGE Open*. 2019. № 9 (3).
588. Buabeng-Andoh C., Baah C. Investigating the Actual usage of Learning Management System: From Perspectives of University Students, Proceedings – 2019 *International Conference on Computing, Computational Modelling and Applications*, ICCMA. 2019. Art. no. 8741457. P. 1–8.
589. Mili Winch C. Teaching through textbooks: Teachers as practitioners of a discipline? *Theory and Research in Education*. 2019. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477878519862547?ai=1gvoi&mi=3ricys&af=R&> (last accessed: 03.05.2019).
590. Roulston S., Cowan P., Brown M., Austin R., O'Hara J. All aboard or still at check-in? Teacher educators' use of digital technologies: Lessons from a small island. *Education and Information Technologies*. 2019. № 4. P. 1–18.
591. Jaaffar A. H., Ibrahim H. I., Rajadurai J., Sadiq Sohail M. Psychological impact of work-integrated learning programmes in Malaysia: The moderating role of self-esteem on relation between self-efficacy and self-confidence. *9 International Journal of Educational Psychology*, 2019. № 8(2). P. 188–213.
592. Андрущенко В., Свириденко Д. Академічна мобільність в українському просторі вищої школи: реалії, виклики та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 5–11.
593. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир, 2012. 708 с.
594. Добронравова І. Філософія науки і синергетика освіти. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С.7–12.

595. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис... канд. філософських наук. Київ, 2002. 18 с.
596. Зязюн І. А. Синергетичні параметри педагогіки як детермінанти креативного навчання. *Креативна педагогіка*. 2012. № 5. С. 7–13.
597. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / відп. ред В. І. Лозова. Харків, 2012. С. 22–80.
598. Кичкирук Т. В. Взаємодія синергетики та педагогіки: проблеми та перспективи. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Теорія культури і філософія науки*. 2012. № 995, Вип. 46. С. 120–124.
599. Кочубей Н. В. Синергетичні концепти в сучасному науковому дискурсі. *Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні*. Суми, 2005. С. 43–64.
600. Лузік Е. В. Синергетична модель розвитку вищої професійної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2015. № 7. URL: <http://193.178.34.32/index.php/VisnikPP/article/view/10232> (дата звернення: 08.02.2018).
601. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: дис...канд. філософських наук. Запоріжжя, 2002. 201 с.
602. Осадчий І. Синергетика для педагогіки : про якісні стани освітніх систем та типи управлінських стратегій. *Освіта і управління*. 2005. № 3/4. С. 38–42.
603. Остапчук О. Є. Синергетичний дискурс професійно-творчої самореалізації вчителя. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 42–50.
604. Похресник А. Синергетично-форсайтні підходи до змін національної вищої освіти. Електрон. текстові дані. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп.* 2014/1. № 1. С. 54–59.
605. Прийма С., Вороненко О. Основні положення синергетичної методології відкритої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1 (12). С. 70–80.

606. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук . праць. Київ, 2000. С. 281– 282.

607. Tolochko S. Professional-synergetic scientific-methodic competency of teachers in the postgraduate pedagogical education system. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2019. № 4(31). С. 23–27.

608. Андрієвський Б. М. Інтегрована характеристика професійної компетентності викладача вищої школи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_44/37.pdf (дата звернення: 04.09.2018).

609. Антіпова Н. П., Рідей Н. М., Антіпов І. О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у ході практичної підготовки. *ScienceRise. Педагогічна освіта*. 2016. № 3(5). С. 8–13.

610. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис... доктора. пед. наук. Київ, 2015. 614 с.

611. Василенко Н. В. Наукові засади розвитку професійної соціокомунікативної компетентності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. . . д-ра пед. наук. Київ, 2014. 452 с.

612. Вікторова Л., Лашкул В., Тімофєєв В. Іншомовна підготовка дорослих у контексті глобалізації. колектив. монограф. ЦП «КОМПРИНТ». 2018. 424 с.

613. Вікторова Л. В. Розвиток андрагогічної компетентності викладачів іноземних мов у системі неформальної освіти засобами ІКТ. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 11 (Т.3). С. 180–186.

614. Гончаренко Л. А., Зубко А. М., Кузьменко В. В. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів : навч. посіб. Херсон, 2013. 215 с.

615. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис... д-ра наук. Київ, 2008. 546 с

616. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ, 2013. 456 с.

617. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя : теорія і практика : наук.-метод. посіб. Вінниця, 2013. 124 с.

618. Жизномірська О. Я. Психологічна компетентність особистості педагога як запорука професійного успіху. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності* : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнар. участю (Тернопіль, 5-6 квіт. 2017). Тернопіль, 2017. С. 104–107.

619. Загородній С. П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : дис. . . канд. пед. наук. Київ, 2017. 213 с.

620. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2011. 505 с.

621. Івашнюва С. В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 22 с.

622. Клименко Л. В., Рідей Н. М. Мобільність як категорія теорії і методики професійної підготовки фахівців в університетах. *Науковий вісник НУБіП України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2015. № 208. Ч.1. С. 89–99.

623. Ковальчук В. Мовнокомунікативні властивості у системі ключових компетенцій фахівця. *Освіта регіону*. 2010. № 2. С. 125–130.

624. Ковпак О. І., Левшин М. М. Методика діагностики міждисциплінарної компетентності майбутніх викладачів педагогіки. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / відп. ред. В. І. Луговий, О. Г. Ярошенко. Київ, 2014. С. 197–203.

625. Кондур О. С. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти : автореф. дис...докт. пед. наук. Київ, 2019. 41 с.

626. Корець О. М. Компоненти формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2015. Випуск 51. С. 143–146.

627. Корженко І. О. Підготовка майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язберезувальних технологій в основній школі : автореф. дис... канд. пед. наук. Харків, 2016. 20 с.

628. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 27–32.

629. Лаврентьєва О. О. Теоретичні і методичні засади розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки : автореф. дис... доктора. пед. наук. Київ, 2015. 40 с.

630. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2005. 22 с.

631. Майборода В. К., Нестеренко Л. О. Формування акмеологічної компетентності науково-педагогічних працівників. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. 2014. № 1. Додаток 1: Наука і вища освіта. С. 53–55.

632. Мармаза О. І. Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів: дис.... канд. пед. наук. Київ, 1998. 252 с.

633. Миленкова Р. Вимірювання професійно-педагогічної компетенції викладача: кваліметричні підходи до експертизи. *Світогляд – Філософія – Релігія*. Збірник наукових праць. 2014. Випуск 7. С. 169–177.

634. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / відп. ред. О. І. Бондарчук. Київ, 2012. 144 с.

635. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис ... канд. пед. наук. Запоріжжя. 2008. 24 с.

636. Осіпов І. В. Технічна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти і проблеми та шляхи вдосконалення* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 12 грудня 2011). Харків, 2012. С. 152–156.

637. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис...д-ра пед. наук. Київ, 2014. 583 с.

638. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів гуманітарного циклу в системі післядипломної освіти : дис ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 277 с.

639. Рідей Н. М. Управління педагогічною інноватикою: освіта для сталого розвитку. *Актуальні проблеми державного управління*. 2010. № 2. С. 137–145.

640. Рідей Н. М., Зазимко О. В., Кліх Л. В. Методи контролю освітніх процесів в університеті дослідницького типу. *Науковий вісник НУБіП України*. 2012. Вип.175. С.240–250.

641. Рідей Н. М., Шофолов Д. Л. Аналіз наукового добробуту педагогів щодо формування фахової компетентності з управління. *Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації* : матеріали V-ої Міжнародної науково-практичної конференції. (Київ, 25 лист. 2015). Київ, 2015. С. 40–42.

642. Семенов О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с.

643. Сучасні моделі педагогічної професії в системі післядипломної освіти для сталого розвитку / упоряд. Толочко С. В. : навч.-метод. посібн. Навчально-науковий інститут неперервної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ; Ніжин, 2019. 312 с.

644. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 2007. 20 с.

645. Толочко С. В., Шкодин А. В. Методичні особливості формування хімічної компетентності майбутніх інженерів-механіків. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2015. Випуск 230. С. 198–204.

646. Толочко С. В. Якість підготовки педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 2. С. 6–13.

647. Толочко С. В. Компетентність критичного мислення викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. 2019. Випуск 23. Том 2. С.125–128.

648. Толочко С. В. Вимоги до цифрової компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : Електронний збірник тез III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Тернопіль, 05 квітня 2019). Тернопіль, 2019. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/article/192/>.

649. Толочко С. В. Самоосвітня компетентність викладачів у післядипломній педагогічній освіті. *Modernization of the educational system world trends and national peculiarities: Conference proceedings II International scientific conference* (Kaunas, february 22th, 2019). Kaunas, 2019. P. 300–304.

650. Толочко С. В. Компетентність супервізорів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 26-27 квітня 2019 року). Київ, 2019. С. 35–38.

651. Толочко С. В. Андрагогічна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Problems and achievements of modern science* : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf., Cork, May 6, 2019. Cork : NGO «European Scientific Platform», 2019. V.3. Pp. 80–82.

652. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис...д-ра пед. наук. Київ, 2004. 42 с.
653. Чернікова Л. А. Розвиток інформаційно-технологічної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф... дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 2012. 20 с.
654. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія. Київ, 2003. 232 с.
655. Ridei N. M. Pedagogical innovation : education for steady development *Trendy ve vzdel̄b̄v̄b̄ni*, 2010. dil II. С. 236-241.
656. Tolochko S. Economi competitiveness and modern pedagogics definitions correlation. *Baltic Journal of Economic*. 2016. Vol. 2. № 1. P. 101–107.
657. Tolochko S., Lymar V., Ridei N. Possibilities of utilization of the virtual environments in education. *Edukacija – Technika – Informatyka*. 2016. № 2(16). P. 258–263.
658. Tolochko S., Lymar V. Innovation aspects of the postindustrial society. *Trendy ve vzdělávání*. 2016 (roč. 9). Číslo 1. P. 253–258.
659. Tolochko S., Khomych V., Deda R. Language communicative competence in system of postgraduate education. *Edukacija – Technika – Informatyka*. 2017. № 2(20). P. 118–125.
660. Voitovska O., Tolochko S. Physical Education Teachers' Perspectives in a Changing World: From Future Studies to New Physical Culture. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2018. Volume 20. P. 139–145.
661. Voitovska O., Tolochko S. Lifelong Learning as the Future Human Need. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*, 2019. Volume 22. P. 144–151.
662. Tolochko S., Voitovska O. The place and role of non-formal education in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine. *Current directions of scientific research : collection of scientific articles*. Verlag SWG imex GmbH (Nuremberg, Germany, 28 december 2018). Nuremberg, 2018. P. 205–208.

663. Tolochko S., Kolesnyk T. Innovative technologies of learning foreign languages in postgraduate education. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* : зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 26–27 січня 2018). Львів, 2018. Ч. 2. С. 52–55.
664. Voitovska O., Tolochko S., Bordyug N. Lifelong Learning in Modern Strategies of Sustainable Development. *Studia warmińskie*. 2018. № 55. P. 343–353.
665. Tolochko S., Voitovska O. Informatization of the methodical system of institution of postgraduate education. *Education, Law, Business*. Madrid, 2019. P. 168–171.
666. Digital technologies of learning foreign languages in postgraduate education / S. Tolochko, O. Voitovska, R Deda, T. Kolesnyk. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Kwartalnik Naukowy Rzeszow. 2019. Nr. 1 (27). P. 224–231.
667. Viktorova L.V., Zakhutska O.V. Система іншомовної підготовки дорослих в умовах глобалізації освіти. *Міжнародний філологічний часопис. Науковий вісник НУБіП України. Серія: Філологічні науки*. 2018. № 263. С. 165–172.
668. Ouh E. L., Irawan Y. Applying case-based learning for a postgraduate software architecture course. *Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE*. 2019. P. 457–463.
669. Chun T.C., Abdullah M.N.L.Y.B. The teaching of higher order thinking skills (HOTS) in Malaysian schools: Policy and practices. *Malaysian Online Journal of Educational Management*. 2019. № 7(3). P. 1–18.
670. Polasek R., Javorcik T. Results of pilot study into the application of microlearning in teaching the subject computer architecture and operating system basics. *Proceedings – 2019 International Symposium on Educational Technology, ISET 2019*. 2019. art. no. 8782253. P. 196–201.
671. Klarić Š., Hadžiahmetović H., Novoselović D., Havrlišan S. Implementation and comparative analysis of mobile phone application for learning and teaching in mechanical engineering education. *Tehnicki Vjesnik*. 2019. № 26(4). P. 1176–1181.

672. Mori M. Pluralizing the Paraphrase: Reconsidering Meaning via a Typology of Linguistic Changes. *TESOL Quarterly*. 2019. № 53(3). P. 885–895.

673. Poulouse J., Sharma V. «On the same page, but in different books?» exploring pedagogical beliefs of various stakeholders in management education. *Prabandhan: Indian Journal of Management*. 2019. № 12(7). P. 22–35.

674. Do Amaral M. H., Monteiro M. I. B. Teacher education on gt 15-aped's special education (2011–2017) between dialogues and (new) clues. *Revista Brasileira de Educacao Especial*. 2019. № 25(2). P. 301–318.

675. Safana A. I., Nat M. Students' perception of a blended learning approach in an African higher institution. *Journal of Universal Computer Science*. 2019. № 25(5). P. 515–540.

676. Webster L., Whitworth A. Power and resistance in informed learning. *Advances in Librarianship*. 2019. № 46. P. 115–131.

677. Bendahmane M., El Falaki B., Benattou M. Toward a personalized learning path through a services-oriented approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. № 14(15). P. 52–66.

678. Bobato Tozetto A.V., Galatti L.R., Do Nascimento J.V., Milistetd M. Strategies for coaches' development in a football club: A learning organization. *Motriz. Revista de Educacao Fisic*. 2019. № 25(2), art. no. e101997.

679. Soler-Monreal C. Rhetorical strategies in PhD conclusions of computer science: From the review of the study to consolidation of research space. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*. 2019. № 32(1). P. 356–384.

680. Sezer B., Yilmaz R. Learning management system acceptance scale (LMSAS): A validity and reliability study. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. № 35(3). P. 15–30.

681. Anderson C. E., Cuesta-Medina L. Beliefs and practices concerning academic writing among postgraduate language-teacher trainees. *Ikala*. 2019. № 24(1). P. 29–49.

682. Moodley M. Whatsapp: Creating a virtual teacher community for supporting and monitoring after a professional development programme. *South African Journal of Education*. 2019. № 39(2). art. no. 1323.
683. Pandin M. G. R., Sumartono, Munir M. The ludruk aesthetic experience: east java' traditional humor. *Opcion*. 2019. № 35 (Special Issue 20). P. 1521–1538.
684. Jarpa-Azagra M. Academic writing for the development of pedagogical reflection in teacher education: A chronicle teacher-headmaster. *Ikala*. 2019. № 24(1). P. 85–101.
685. Zamora-Polo F., Sánchez-Martín J. Teaching for a better world. Sustainability and Sustainable Development Goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability (Switzerland)*. 2019. 11(15). art. no. 4224.
686. Вайнеберг Дж., Шуменер Дж. Статистика / пер. с англ. Москва, 1979. 389 с.
687. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва, 1976. 496 с.
688. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. Москва, 2000. 543 с.
689. Личковський Е. І., Свердан П. Л. Вища математика. Теорія наукових досліджень : підр. Київ, 2012. 476 с.
690. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях : підр. / Е. В. Лузік та ін. Київ, 2012. 428 с.
691. Рабоча Т. П. Інформатика і системологія : частина 2: методичні вказівки (англ.). Київ, 2010. 72 с.
692. Тарасенко Р. О., Гаріна С. М., Рабоча Т. П. Інформаційні технології : навч. посіб. Київ, 2008. 311 с.
693. Аркатов Ю. Н. Анализ и математическое моделирование элементов учебного процесса. Управління якістю підготовки фахівців : Матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф. (Одеса, 26–27 березня 2017). Одеса, 2019. С. 7–9.
694. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. Москва, 1964. 248 с.

695. Киселева О. М. Использование математических методов для формализации элементов образовательного процесса. Концепт. 2013. № 02. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13032.htm> (дата обращения: 12.02.2019).

Технічне регулювання післядипломної педагогічної освіти в Україні

Цикли стандартів Назва виду стандарту	Національні стандарти (ДСТУ ISO), (ДСТУ)
1	2
Основоположні стандарти	<ul style="list-style-type: none"> – ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги – ДСТУ ISO 10011-1-97 Настанови щодо перевірки систем якості – ДСТУ ISO 10005:2007 Системи управління якістю. Настанови щодо програм якості – ДСТУ ISO 10006:2005 Системи управління якістю. Настанови щодо управління якістю в проектах – ДСТУ 180 9001-2000 Системи менеджменту якості. Вимоги
Державна уніфікована система організаційно-розпорядчої документації,	<ul style="list-style-type: none"> – ДСТУ 4163:2003 Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів – ДСТУ 2732:2004 Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять – ДСТУ 3008-95 Структура і правила оформлення. Документація. Звіти у сфері науки і техніки – ДСТУ ISO 860-1999 Термінологічна робота. Гармонізування понять та термінів – ДСТУ 3582-97 Інформація та документація. Скорочення слів в українській мові у бібліографічному описі. Загальні вимоги та правила – ДСТУ 4163:2003 Державна уніфікована система документації. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів – ДСТУ 2732:2004 Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять

Інформаційні технології	<ul style="list-style-type: none">– ДСТУ 2938-94 Системи оброблення інформації. Основні поняття. Терміни та визначення– ДСТУ 2941-94 Системи оброблення інформації. Розроблення систем. Терміни та визначення– ДСТУ 2628-94 Системи оброблення інформації. Оброблення тексту. Терміни та визначення– ДСТУ 3329-96 Інформаційні технології. Система стандартів з баз даних. Концепції та термінологія для концептуальної схеми й інформаційної бази– ДСТУ 4072-2002 Інформаційні технології. Мови програмування, їхні середовище і системний інтерфейс. Незалежний від мов виклик процедур (LIPC)– ДСТУ ISO/IEC 2382-32:2003 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 32. Електронна пошта– ДСТУ ISO/IEC 2382-34:2003 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 34. Штучний інтелект. Нейронні мережі– ДСТУ ISO/IEC 2382-4:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 4. Організація даних– ДСТУ ISO/IEC 2382-5:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 5. Подання даних– ДСТУ ISO/IEC 2382-9:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 9. Обмін даними– ДСТУ ISO/IEC 2382-14:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 14. Безвідмовність, ремонтпридатність і готовність– ДСТУ ISO/IEC 2382-15:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 15. Мови програмування– ДСТУ ISO/IEC 2382-17:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 17. Бази даних– ДСТУ ISO/IEC 2382-18:2005 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 18. Розподілене оброблення даних– ДСТУ 4708:2006 Інформаційні технології. З'єднувачі інтерфейсу зв'язку, використовувані в локальних обчислювальних мережах– ДСТУ-П CWA 14645:2009 Інформаційні технології. Допустимість альтернативних мовних версій навчального ресурсу в даних навчальних об'єктів– ДСТУ ISO/IEC TR 11172-5:2009 Інформаційні технології. Метод кодування аудіовізуальної інформації MREG-1. Частина 5. Моделювання програмного забезпечення– ДСТУ ISO/IEC 2382-29:2013 Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 29. Штучний інтелект. Розпізнавання та синтезування мовлення
-------------------------	---

Сфера інформації, бібліотечної та видавничої справи	<ul style="list-style-type: none"> – ДСТУ 3582-97 Інформація та документація. Скорочення слів в українській мові у бібліографічному описі. Загальні вимоги та правила – ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання ГОСТ 7.1-2003, IDT) – ДСТУ ГОСТ 7.50:2006 Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Консервація документів. Загальні вимоги ГОСТ 7.50-2002, IDT) – ДСТУ ГОСТ 7.80:2007 Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Заголовок. Загальні вимоги та правила складання (ГОСТ 7.80-2000, IDT) – ДСТУ ГОСТ 7.84:2008 Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Видання. Обкладинки та палітурки. Загальні вимоги та правила оформлення (ГОСТ 7.84-2002, IDT) – ДСТУ ГОСТ 7.87:2008 Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Книжкові пам'ятки. Загальні вимоги (ГОСТ 7.87-2003, IDT) – ДСТУ 8302:2015 Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання – ДСТУ 3017:2015 Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять
Стандарти із термінології та термінознавства	<ul style="list-style-type: none"> – ДСТУ 2681-94 Метрологія. Терміни та визначення – ДСТУ 3966-2009 Термінологічна робота. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять – ДСТУ ISO 1087-1:2007 Термінологічна робота. Словник термінів. Частина 1. Теорія і використання
Єдина система технологічної документації	<ul style="list-style-type: none"> – ДСТУ ISO 11442-1:2004 Документація на технічну продукцію. Автоматизоване оброблення технічної інформації. Частина 1. Вимоги конфіденційності – ДСТУ ISO 11442-2:2004 Документація на технічну продукцію. Автоматизоване оброблення технічної інформації. Частина 2. Документація оригіналів – ДСТУ ISO 11442-3:2004 Документація на технічну продукцію. Автоматизоване оброблення технічної інформації. Частина 3. Стадії процесу проектування продукції – ДСТУ ISO 11442-4:2004 Документація на технічну продукцію. Автоматизоване оброблення технічної інформації. Частина 4. Системи керування та пошуку документів – ДСТУ ISO 5456-1:2006 Кресленики технічні. Методи проєціювання. Частина 1. Загальні положення – ДСТУ ISO 5456-3:2006 Кресленики технічні. Методи проєціювання. Частина 3. Аксонометричні зображення – ДСТУ ГОСТ 3.1102:2014 Єдина система технологічної документації. Стадії розробки та види

документів. Загальні положення (ГОСТ 3.1102-2011, IDT) – ДСТУ ГОСТ 3.1103:2014 Єдина система технологічної документації. Основні написи. Загальні положення (ГОСТ 3.1103-2011, IDT) – ДСТУ ГОСТ 3.1105:2014 Єдина система технологічної документації. Форми та правила оформлення документів загального призначення (ГОСТ 3.1105-2011, IDT) – ДСТУ ГОСТ 3.1116:2014 Єдина система технологічної документації. Нормоконтроль (ГОСТ 3.1116-2011, IDT) – ДСТУ ГОСТ 3.1127:2014 Єдина система технологічної документації. Загальні правила виконання текстових технологічних документів (ГОСТ 3.1127-93, IDT) – ДСТУ ГОСТ 3.1128:2014 Єдина система технологічної документації. Загальні правила виконання графічних технологічних документів (ГОСТ 3.1128-93, IDT)
--

Чинна нормативно-правова документація з теми дослідження

ВИД ДОКУМЕНТІВ	НАЗВА ДОКУМЕНТІВ
<i>1</i>	<i>2</i>
Чинні нормативно-правові документи	<ul style="list-style-type: none"> – Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII – Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII – Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. N 896 – Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року N 347/2002 – Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013 – Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14 грудня 2016 р. № 988-р – Концепція розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. № 776
Нормативні документи Міністерства освіти і науки України, Міністерства соціальної політики України	<ul style="list-style-type: none"> – Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності від 07.11.2000 № 522. – Типове положення про атестацію педагогічних працівників від 06.10.2010 № 930 – Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів від 24.01.2013 № 48 – Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності від 30 грудня 2015 р. № 1187. – Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261 – Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти від 15.01.2018 № 36 – Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів. Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74 – Положення про Національну освітню електронну платформу від 22.05.2018 № 523

Загальні компетентності педагогічного та науково-педагогічного персоналу системи післядипломної освіти

Види компетентностей	Суть компетентностей
дослідницька	<ul style="list-style-type: none"> – здатність спрямувати себе певним шляхом для досягнення важливих цілей, що зробить внесок у розвиток знань через наукові дослідження; – володіння дослідницькими навичками; – здатність до організації власної науково-дослідницької діяльності, постановки дослідницької мети, організації її досягнення; – здатність проведення досліджень на відповідному рівні; – розуміння особливостей розвитку науки, сутності та причин наукових революцій; – розуміння типів наукової раціональності; – здатність розглядати проблеми своєї науки в контексті сучасної наукової ситуації; – здатність здійснювати теоретичний аналіз проблеми; – здатність пропонувати та обґрунтовувати гіпотези та вміння їх емпірично перевіряти, отримуючи приріст наукового знання; – знання основ методології, техніки і організації науково-дослідної роботи, підходів до планомірної та ефективної індивідуальної і командної дослідницької діяльності; – організація позааудиторної роботи слухачів курсів (індивідуальні науково-дослідницькі завдання, участь у проблемних групах і наукових спільнотах, участь у конференціях, тренінгах, круглих столах тощо); – співпраця з іншими закладами післядипломної, вищої та загальної середньої освіти, із профільними науковими установами та організаціями; – володіння теоретико-методологічними засадами регулювання відносин інтелектуальної власності, розуміння необхідності участі в конкурсах та грантових і стипендіальних програмах; – здатність ясно та ефективно описувати етапи проектування нового навчального змісту, технологій, апробації та впровадження педагогічних проектів
робота в команді	<ul style="list-style-type: none"> – здатність до роботи в команді і прийняття на себе відповідальності за вирішення задач; – здатність спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних і колективних дій; – здатність конструктивно взаємодіяти з іншими людьми; – професійна соціалізація як науковця-дослідника; – здатність працювати автономно та у взаємодії;
вирішення проблем	<ul style="list-style-type: none"> – здатність виявляти, ставити і вирішувати проблеми; – здатність справлятися зі стресом і ефективно вирішувати практичні завдання; – здатність взаємодіяти з іншими людьми при вирішенні складних питань; – здатність приймати обґрунтовані рішення; – здатність адаптуватися та діяти в нових ситуаціях і впоратися з тиском;

	<ul style="list-style-type: none"> – здатність до організації і планування з метою уникнення проблем
управлінська	<ul style="list-style-type: none"> – здатність планувати проектну діяльність і управляти нею з урахуванням бюджетних і кадрових обмежень; – здатність приймати обґрунтовані рішення; – уміння мотивувати людей і досягати спільних цілей; – уміння мотивувати навчально-пізнавальну діяльність; – здатність оцінювати та підтримувати якість роботи; – здатність до активного включення суб'єктів освітнього процесу (викладач-курсант/слухач) у пошукову навчально-пізнавальну діяльність; – здатність спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; – визначеність і наполегливість у постановці задач та здатність узяти на себе відповідальність; – здатність скеровувати зусилля, поєднуючи результати різних досліджень та аналізу, учасно подавати результат; – можливість взяти на себе ініціативу та зміцнювати дух підприємництва й допитливості; – здатність показати усвідомлення рівних можливостей і гендерних питань
креативність	<ul style="list-style-type: none"> – здатність проявляти творчий підхід у розробці ідей і в досягненні цілей досліджень; – здатність генерувати нові ідеї, обґрунтовувати власні оригінальні концепції; – науковий світогляд і творче мислення
комунікаційні навички	<ul style="list-style-type: none"> – здатність ефективно спілкуватися, ретельно слухаючи і обдумуючи; – здатність до усного та письмового спілкування рідною мовою; – здатність спілкуватися іноземними мовами; – здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми, незалежно від їх походження та особливостей культури, і поваги до різноманітності; – володіння навичками ділового спілкування рідною та іноземними мовами на високому професійному рівні, знання та розуміння наукової термінології; – здатність до фахового спілкування з непрофесіоналами у галузі; – здатність представляти іноземною мовою результати власних оригінальних досліджень у різних жанрових формах (стаття, есе, презентація, виступ на конференції, публічна науково-популярна чи наукова лекція, тощо)
передавання інформації	<ul style="list-style-type: none"> – здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; – здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології; – уміння представити складну інформацію у стислій усній або письмовій формі; – уміння вести пошук, добір та опрацювання інформації джерел і літератури з проблем інтелектуальної власності; – навички роботи в комп'ютерних мережах, збір, аналіз та управління інформацією, навички використання програмних засобів

**Професійні компетентності педагогічного та науково-педагогічного персоналу
закладів післядипломної освіти**

Види компетентностей	Суть компетентностей
предметна	<ul style="list-style-type: none"> – наявність власного досвіду навчання, самонавчання в певній предметній галузі, гнучкість у підходах до різних типів навчання; – здатність продемонструвати знання в певній предметній галузі й можливість застосування дослідницьких методів та інструментів; – здатність до критичного аналізу та оцінки сучасних наукових досягнень у сфері освіти та в певній предметній галузі, генерування нових ідей під час вирішення дослідних і практичних завдань; – здатність представляти науковому співтовариству експериментальні досягнення з певної предметної галузі у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійного співтовариства; – здатність проектувати і реалізовувати індивідуальну наукову траєкторію, застосовувати принципи наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю в певній предметній галузі
психолого-педагогічна	<ul style="list-style-type: none"> – здатність виокремлювати актуальні проблеми розвитку сучасної системи освіти, навчання і розвитку курсантів/слухачів; – здатність обирати зміст і технології навчання залежно від цілей і завдань, що вирішуються в педагогічному процесі, рівня навченості, вихованості курсантів/слухачів; – здатність описувати етапи проектування нового навчального змісту, технологій, апробації та впровадження педагогічних проектів; – здатність моделювати інноваційне освітнє середовище та конструювати зміст, форми, методи та засоби навчання у вищій школі; – знання психології людини, способів саморегуляції та управління собою й іншими; – готовність до колективних форм роботи, до прийняття колективних рішень, реалізації комплексних педагогічних програм; – уміння впливати на іншого й розуміти його, визначати індивідуальні здібності курсантів/слухачів, правильно виражати свої емоції й почуття, зацікавити й привернути увагу; – усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей курсантів/слухачів, що сприяє зміцненню своєї позитивної Я-концепції
нормативно-правова	<ul style="list-style-type: none"> – знання чинних нормативно-правових документів у галузі освіти; – використання законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення професійних завдань відповідно до мети і завдань діяльності закладів освіти; – уміння працювати із джерелами права та юридичними документами, користуватися довідковою літературою, мережею Інтернет тощо для самостійного пошуку правової інформації; – здатність аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту, користуватися зразками юридичних документів; – уміння виробляти рішення, що враховують правову та нормативну

	<p>базу;</p> <ul style="list-style-type: none"> – реалізувати знання норм права й положень законодавства у різних видах правовідносин, у тому числі й професійних
андрагогічна	<ul style="list-style-type: none"> – готовність до роботи з дорослою аудиторією; – уміння визначати освітні потреби і запити вчителів, урахувати особливості мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії; – застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства; – залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії у процесі навчання; – визначати результати навчання; – спонукати аудиторію до рефлексії; – здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих, – передбачає розвиток творчих здібностей дорослої людини, сприяє опануванню вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання; – здійснення не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно-орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється
синергетична	<ul style="list-style-type: none"> – самоорганізація, саморозвиток, самоосвіта, соціальне навчання; – уміння розуміти складні соціоприродні процеси у їх синергетичному взаємозв'язку, взаємодії; – здатність поєднати ідею самоорганізації з ідеєю пізнання як нового діалогу між людиною і природою, істотно розширити сферу застосування різноманітних явищ: фізичних, хімічних, біологічних, соціальних тощо; – розуміння інформаційно-енергетичних, креативних зв'язків із соціумом, самим собою в іпостасях соціального та природного (соціоприродного) творіння; – розуміння становлення особистості як саморозвитку єдиної, цілісної й унікальної системи; – ставлення до особистості як до відкритої системи, у якій постійно відбувається обмін інформацією, яка підвладна різноманітним впливам оточуючого середовища, у якій постійно змінюють один одного стани нерівноважності й спокою, що сприяє її розвитку; – здатність до пробудження власних життєвих та інтелектуальних сил, здібностей; – ініціювання власних шляхів розвитку з розумінням законів, тенденцій розвитку оточуючого соціоприродного середовища, що виступає креативним принципом синергетичних процесів самотворення, саморегуляції, саморозвитку
контрольно-оцінювальна	<ul style="list-style-type: none"> – здатність проводити аналіз освітньої діяльності закладів і організацій за допомогою експертної оцінки та проектувати програми їх розвитку; – володіння інструментарієм оцінювання якості освіти; – здатність використовувати знання методів і теорій гуманітарних, соціальних та економічних наук під час здійснення експертних робіт; – володіння методами і спеціалізованими засобами для аналітичної роботи й наукових досліджень; – володіння методикою аналізу економіки громадського сектору, макроекономічними підходами до пояснення функцій і діяльності

	<p>держави;</p> <ul style="list-style-type: none"> – володіння методами та інструментальними засобами, що сприяють інтенсифікації пізнавальної діяльності; – здатність здійснювати верифікацію і структурування інформації, одержуваної з різних джерел; – уміння використовувати інформаційні технології для вирішення різних дослідницьких та адміністративних завдань; – здатність критично оцінювати інформацію та конструктивно приймати рішення на основі аналізу та синтезу; – розуміння сучасних тенденцій розвитку політичних процесів у світі, світовій економіці та глобалізації, зорієнтованість у питаннях міжнародної конкуренції; – володіння сучасними методами діагностики, аналізу й вирішення проблем у галузі розвитку системи освіти, а також методами прийняття рішень та їх реалізації на практиці; – уміння систематизувати й узагальнювати інформацію, готувати пропозиції щодо вдосконалення управління розвитком системи освіти; – здатність висувати інноваційні ідеї та нестандартні підходи до їх реалізації; – здатність до кооперації в рамках міждисциплінарних проектів і роботи в суміжних сферах
--	---

Структура науково-методичної роботи викладачів

Види робіт	Види базових знань, умінь і компетенцій викладачів, необхідних для виконання робіт
наукова робота	<ul style="list-style-type: none"> – здійснення наукового керівництва, виконання функцій відповідального виконавця та виконавця окремих розділів за умови державної реєстрації та наявності звітів науково-дослідної роботи за державною чи ініціативною тематикою; – наукові доповіді на міжнародних та всеукраїнських конференціях, симпозиумах, семінарах на території України; – укладання словників, довідників (наукоємних наукових продуктів); – членство в експертних радах МОН та інших профільних Міністерств України і Національних академій наук; – участь у підготовці та представленні експозиції ВНЗ на виставках досягнень науково-технічного прогресу та освіти;
навчально-науково-інноваційна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – упровадження розробок у виробництво з опублікуванням матеріалів завершених наукових розробок у бюлетенях, збірниках; – отримання визнання навчальних або наукових програм чи структур (меморандумів, сертифікатів, угод); – підготовка та подання заявки на отримання фінансування: за програмою ЄС ГОРИЗОНТ 2020 (за умови підтвердження прийняття заявки грантодавцем); від інших міжнародних організацій (за умови письмового підтвердження прийняття заявки грантодавцем); – робота у складі організаційного комітету/журі/апеляційної комісії Міжнародної студентської олімпіади (за межами України);
сучасні інформаційні технології навчання, наукової діагностики, експертизи	<ul style="list-style-type: none"> – електронні навчальні посібники; – інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни; – тестові системи комп'ютерної перевірки знань; – знання про публічні бібліотеки, науково-метричні бази даних й науково-метричні видання, інформаційні бази даних (початкових і кінцевих наукових результатів), генетичних матеріалів, демографічних, гендерних тощо.

Структура науково-дослідницької роботи викладачів

Види робіт	Види базових знань, умінь і компетенцій викладачів, необхідних для виконання робіт
науково-дослідна робота	<ul style="list-style-type: none"> – організація та здійснення наукових досліджень; – упровадження результатів науково-дослідної роботи в навчальну діяльність; – застосування дослідницьких технологій у навчанні; – методика організації дослідницької діяльності студентів; – підготовка міжнародних науково-практичних конференцій з проблем вищої освіти і науки, проблем відповідних галузей та інших напрямів; – закордонне стажування / відрядження НПП для проведення наукової та викладацької роботи; – підготовка студентів для участі у грантових програмах на отримання стипендій на навчання та стажування в закордонних вишах-партнерах, а також у міжнародних наукових студентських олімпіадах та конференціях; – підготовка студентів учасників та переможців II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади та II туру Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук МОН України; – керівництво науково-дослідною роботою студентів під час виконання НДР, за умов залучення студента до виконання НДР з оплатою праці; – керівництво підготовкою доповідей студентів на міжнародних і всеукраїнських конференціях; – керівництво підготовкою студентських наукових робіт на міжвузівські студентські наукові конкурси; – підготовка та видання підручників з грифом МОН / рішенням Вченої ради (у т.ч. електронних), у тому числі й іноземною мовою, а також навчальних посібників; – опублікування монографій, наукового та науково-практичного коментаря до кодексів України / законів України; монографій іноземною мовою у зарубіжних видавництвах; тлумачного, термінологічного словника, довідника, бібліографічного покажчика, тезауруса; словника, атласу (наукоємних продуктів); – опублікування статей у наукових журналах, що входять до міжнародних науко метричних баз (SCOPUS та Web of Science); – наявність h-index за даними наукометричних баз Scopus, Google Scholar; – службові твори: літературні та наукові письмові твори, переклад літературних творів, твори живопису, декоративно-ужиткового мистецтва, архітектури, скульптурні, графічні, фотографічні твори, твори дизайну, музичні твори, аудіо- та відеотвори, передачі (програми) організацій мовлення, медіатвори, сценічні постановки, кінотвори, анімаційні твори, аранжування творів, рекламні твори – для ЗВО, у яких здійснюється підготовка фахівців за відповідними спеціальностями.

Алгоритм диференціації науково-методичної компетентності викладача

Вид НМК	Базова НМК	Середня НМК	Висока НМК	Творча НМК
Рівні вищої освіти	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю	Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності	Третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій. Освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.	Науковий рівень вищої освіти відповідає десятому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.
Ступені вищої освіти	Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується	Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті	Доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії	Доктор наук – це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і

	закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми.	успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою, що обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.	присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.	передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях.
Методична складова НМК				
компоненти	знання, уміння, компетенції			
1. Когнітивний	1.1. Базовий рівень поінформованості, пізнання; послідовність, систематичність та доречна й переконлива аргументованість. 1.2. Належне сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява, логічність у процесі вирішення проблеми, пам'ять та мовні процеси.	1.1. Знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни. 1.2. Сукупність знань, необхідних викладачеві для здійснення посадових	1.1. Система пізнання у свідомості викладача в результаті становлення його характеру, виховання, навчання, спостереження і наукових роздумів про навколишній світ. 1.2. Націленість на швидке і ефективно вирішення практичних завдань, оперативність і динамічність інтелектуальної реакції, стійкість у мисленневих процесів і доланні	1.1. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. 1.2. Спрямованість на вивчення процесів пізнання та інтелекту, готовність викладача до постійного вдосконалення та модернізації науково-

	<p>1.3. Здатність сприймати, трансформувати, удосконалювати, критично осмислювати та використовувати нову інформацію.</p> <p>1.3. Готовність до неперервного навчання, впродовж життя, опанування нових знань та стратегій/способів мислення.</p>	<p>обов'язків.</p> <p>1.3. Знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача.</p> <p>1.4. Знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та навчальному процесі.</p> <p>1.5. Креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення.</p>	<p>пізнавальних утруднень.</p> <p>1.3. Становлення, розвиток і модернізація наукового знання і концепцій, пов'язаних із цим знанням, що виражають себе як у мислительних операціях, так і в дії.</p> <p>1.4. Інтеграції знань із різних галузей науки у процесі продукування інноваційного наукового пошуку.</p>	<p>навчальної діяльності, організації процесу інтелектуально-творчої роботи здобувачів знань, творчих колективів з проектування й отримання нового наукового знання.</p> <p>1.3. Здатність діагностично ставити й поетапно перевіряти цілі й завдання наукового дослідження, удосконалювати їх відповідно до потреб суспільства та оновлюваного наукового знання.</p>
2. Особистісно-рефлексивний	<p>2.1. Особисто значущі і цінні прагнення, ідеали, переконання, погляди, ставлення до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків.</p> <p>2.2. Знання про об'єкти й способи взаємодії з ними.</p> <p>2.3. Адекватна самооцінка власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо</p>	<p>2.1. Знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності та взаємин (комунікативний тип рефлексії); уявлення про свої вчинки й стосунки, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); здатність інтроспективно переглядати</p>	<p>2.1. Усвідомлення складності й обумовленості процесу розуміння та його результатів.</p> <p>2.2. Уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання, регулювати власну професійну діяльність і ставлення до неї.</p> <p>2.3. Уміння застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні стратегії і засоби.</p> <p>2.4. Обізнаність щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й</p>	<p>2.1. Поглиблене усвідомлення, критичний аналіз, конструктивне вдосконалення власної освітньої та наукової діяльності.</p> <p>2.2. Переосмислення особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток.</p> <p>2.3. Визначальна детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної</p>

	прийнятих рішень у професійній діяльності.	й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії). 2.2. Уміння виявляти і долати протиріччя між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. 2.3. Схильність до самоперевірки отриманих результатів, турбота про якісне виконання професійних завдань.	подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.	ідентичності; коректування й адекватний розвиток інших видів компетентності.
3. Операційно-діяльнісний	3.1. Знання з окремої галузі науки з фаху. 3.2. Базові знання принципів і закономірностей викладання конкретної дисципліни у ЗВО. 3.3. Уміння здійснювати освітній процес у ЗВО. 3.4. Здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком.	3.1. Цілеспрямована творча професійна діяльність викладача. 3.2. Формування, розвиток та модернізація знань, умінь, компетенцій професійної діяльності. 3.3. Уміння здійснювати пошук та впроваджувати інноваційні технології. 3.4. Творча діяльність у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях. 3.5. Формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.	3.1. Здатність створювати оптимальне освітнє середовище. 3.2. Цілісна система дій і заходів щодо вдосконалення освітнього процесу у ЗВО. 3.3. Уміння оцінювати та проектувати освітній процес у ЗВО. 3.4. Формування сучасних навичок і компетентностей, принципів і методик вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти.	3.1. Створення індивідуальних програм навчання, упровадження нових навчальних дисциплін, підготовка до професій майбутнього для конкурентоздатної країни та суспільства. 3.2. Методологія експертного оцінювання результатів пізнання, програм і планів розвитку.

4. Інформаційно-технологічний	4.1. Здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел. 4.2. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології в освітньому процесі.	4.1. Уміння представити складну інформацію у стислій усній або письмовій формі. 4.2. Уміння вести пошук, добір та опрацювання інформації джерел і літератури з проблем інтелектуальної власності. 4.3. Навички роботи в комп'ютерних мережах, збір, аналіз та управління інформацією, навички використання програмних засобів. 4.4. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.	4.1. Сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку. 4.2. Керування та організація використання цифрових технологій у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання, удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів освіти.	4.1. Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти. 4.2. Уміння програмувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію навчання здобувачів знань з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. 4.3. Забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем.
5. Самоосвітній	5.1. Здатність ставити перед собою пізнавальні мету і завдання, визначати шляхи їх досягнення. 5.2. Уміння контролювати хід самостійної роботи з надбання знань та	5.1. Здатність фахівця до ефективного застосування теоретичних і практичних знань на етапі формальної освіти і до навчання упродовж життя. 5.2. Розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання,	5.1. Засвоєння, оновлення, поширення та поглиблення знань, узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення індивідуальності, задоволення	5.1. Цілеспрямоване добровільне удосконалення індивідуальності у сфері науки, культури за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності. 5.2. Уміння розробляти та

	самостійно оцінювати та вдосконалювати їхні результати. 5.3. Поглиблення уявлень про особливості власного характеру, потреб, мотивів, здібностей.	самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності. 5.3. Поєднання самостійних занять педагога з його участю в різноманітних колективних формах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів	власних інтересів і об'єктивних потреб закладу освіти. 5.2. Планування, здійснення самоосвітньої діяльності, самоаналізу та самоконтролю з використанням новітніх форм навчально-інформаційних ресурсів з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації особистісних, соціальних та професійних функцій.	виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих інтересів і потреб суспільства. 5.3. Спонування до самоосвіти, самопізнання, самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення тощо.
Науково-дослідна складова НМК (компоненти, знання, уміння, компетенції)				
компоненти	знання, уміння, компетенції			
1. Мотиваційно-аксіологічний	1.1 Спрямованість на ціннісне засвоєння знань щодо проведення науково-педагогічних досліджень. 1.2. Навички раціональної організації власної діяльності та ефективного використання часу.	1.1. Розвинене уміння виділяти цілі та бачити зв'язки між його частинами; узагальнювати й робити висновки; інтегрувати та синтезувати знання з різних сфер науково-практичної діяльності з метою проведення наукових досліджень, підготовки та написання аналітичних матеріалів. 1.2. Стійкий інтерес до науково-педагогічних досліджень та науково-дослідної діяльності.	1.1. Оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду. 1.2. Наявність професійної етики та загального культурного кругозору.	1.1. Продукування нового наукового знання, продукту, технології, що становить мету наукової діяльності викладача. 1.2. Науково обґрунтовані теоретичні або експериментальні результати, наукові положення, особистий внесок у науку.

2. Когнітивно-пізнавальний	<p>2.1. Наявність знань про сутність науково-дослідної роботи та методики її здійснення.</p> <p>2.2. Базові знання з організації та проведення власних наукових досліджень.</p> <p>2.3. Володіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку.</p>	<p>2.1. Системні знання філософських основ науки як суспільного усвідомлення реальності; сутності сучасних проблем методології науки.</p> <p>2.2. Знання методологічних основ проведення наукових досліджень.</p> <p>2.3. Знання вимог порядку і основних етапів організації наукового дослідження; оформлення результатів педагогічного дослідження.</p> <p>2.4. Знання особливостей організації науково-дослідної роботи студентів.</p>	<p>2.1. Засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю.</p> <p>2.2. Теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності.</p> <p>2.3. Оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення.</p>	<p>2.1. Системна науково-дослідна співпраця викладачів і здобувачів освіти, що забезпечує створення науко зорієнтованого освітнього середовища, спрямованого на професійну підготовку фахівців із високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, реалізованим у педагогічній творчості під час вирішення складних практичних завдань</p>
3. Системно-процесуально-функціональний	<p>3.1. Наявність уявлень про найбільш актуальні напрями досліджень в сучасній теоретичній та експериментальній науці.</p> <p>3.2. Уміння формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт,</p>	<p>3.1. Уміння розрізняти види наукових досліджень та особливості їх проведення.</p> <p>3.2. Уміння організувати збір первинної і вторинної інформації, необхідної для наукової роботи</p> <p>3.3. Уміння ставити задачі, обґрунтовувати методи їх розв'язання.</p>	<p>3.1. Набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою.</p> <p>3.2. Управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових</p>	<p>3.1. Досконала здатність до наукового пізнання на основі системного, інноваційного, синергетичного підходів.</p> <p>3.2. Уміння проводити самостійні наукові дослідження стосовно актуальної наукової проблеми (групи проблем)</p>

	<p>предмет, робочу гіпотезу, завдання, методи дослідження, спланувати елементарний експеримент.</p> <p>3.3. Базові уміння оформлювати результати наукових досліджень.</p> <p>3.4. Знання математичних методів побудови та аналізу моделей природних, економічних та соціальних об'єктів.</p>	<p>3.4. Уміння проводити аналіз науково-методичної літератури, узагальнювати результати діяльності наукових шкіл та використовувати новітні наукові досягнення.</p> <p>3.4. Уміння проводити експериментальні розрахунки та обґрунтовувати результати досліджень; аналізувати та оцінювати ефективність проведення наукових досліджень.</p> <p>3.5. Уміння відображати наукові результати у формах статей, тез, звітів, дипломної роботи, монографії.</p> <p>3.6. Компетентність у реєстрації та захисті прав інтелектуальної власності.</p> <p>3.6. Уміння організувати наукову роботу зі студентами.</p>	<p>досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності.</p> <p>3.3. Здатність передбачати тенденції розвитку, можливі зміни досліджуваних явищ і процесів.</p> <p>3.4. Уміння організувати наукову роботу з аспірантами.</p>	<p>у межах однієї або кількох галузей знань, результати яких забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення, є достовірними та пройшли широку апробацію.</p> <p>3.3. Уміння відображати наукові здобутки у вигляді опублікованих праць з обраної спеціальності (зокрема публікації в міжнародних реферованих журналах, індексованих в наукометричних базах, згідно з вимогами до рівня наукової кваліфікації осіб).</p> <p>3.4. Уміння консультувати наукову роботу докторантів.</p>
4. Інформаційно-метричний	<p>4.1. Уміння користуватися інформаційними джерелами (навчальна література, словники, довідники, каталоги,</p>	<p>4.1. Знання й розуміння інформаційного забезпечення наукових досліджень, класифікації інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу,</p>	<p>4.1. Компетенція представлення своїх наукових досягнень у вигляді монографії, підручника, посібника, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових</p>	<p>4.1. Компетенція використовувати та продукувати відкриту наукову інформацію для оновлення наявної у ЗВО (наукових установах), бібліотеках і державних</p>

	<p>монографії, періодичні видання тощо).</p> <p>4.2. Володіння методами роботи з науковою літературою, технологією складання бібліографічного списку.</p> <p>4.3. Здатність і готовність збирати та узагальнювати теоретичну та емпіричну інформацію для наукового дослідження.</p> <p>4.4. Уміння оформлювати літературу.</p>	<p>документальних джерел інформації, порядку обробки та групування інформації.</p> <p>4.2. Уміння використовувати Інтернет-простір та Інтернет-ресурси науки, поширювати в них власні наукові здобутки.</p> <p>4.3. Застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять.</p>	<p>видання статей у відкритий науковий простір.</p> <p>4.2. Опублікування праць, які додатково відображають наукові результати досліджень: дипломи на відкриття; патенти і авторські свідоцтва на винаходи, державні стандарти, промислові зразки, алгоритми та програми, що пройшли експертизу на новизну; рукописи праць, депонованих в установах державної системи науково-технічної інформації та анотованих у наукових журналах; брошури, препринти; технологічні частини проектів на будівництво, розширення, реконструкцію та технічне переоснащення підприємств; інформаційні карти на нові матеріали, що внесені до державного банку даних; друквані тези, доповіді та інші матеріали наукових конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів, шкіл тощо.</p>	<p>архівах України.</p> <p>4.2. Створення та надання методичного і змістовного наукового консультування щодо здійснюваного дослідження для здобувачів освіти від наукового керівника (консультанта).</p> <p>4.3. Здатність реалізовувати можливості академічної мобільності як для проведення наукових досліджень, так і для здійснення освітньої діяльності.</p>
5. Персоніфіковано-комунікативний	5.1. Досконале володіння нормами сучасної української	5.1. Здатність створювати наукові тексти професійного спрямування,	5.1. Дотримання мовних морально-етичних норм і стандартів поведінки	5.1. Досконале володіння мовними компетентностями,

	<p>літературної мови та дотримання вимог культури усного й писемного професійного мовлення.</p> <p>5.2. Уміння бачити помилки або логічні порушення у твердженнях партнерів по спілкувальному процесу</p> <p>5.3.Здатність аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні.</p>	<p>доносити їх до адресатів.</p> <p>5.2. Навички оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів</p> <p>5.2. Правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів; влучне висловлювання думок для успішного розв'язання проблем і завдань у науково-дослідній діяльності.</p>	<p>дослідників у відповідній галузі (професії).</p> <p>5.2. Здатність аналізувати освітні комунікації, теоретичні та емпіричні матеріали</p> <p>5.3. Навички розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної галузі знання.</p>	<p>достатніми для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи українською та іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі.</p>
6. Особистісно-креативний	<p>6.1. Самостійність суджень, упевненість у собі, здатність бачити в труднощах нові можливості, ризикувати, сміливість, наполегливість, самоповага.</p> <p>6.2. Самосприйняття себе, своєї діяльності, здатність аналізувати свої дії, думки, емоції, які служать основою для самоконтролю та саморегуляції особистості, а також є умовою свідомого</p>	<p>6.1. Здатність критично сприймати й аналізувати чужі думки та ідеї, шукати власні шляхи вирішення проблеми.</p> <p>6.2. Володіння методами й інструментальними засобами, що сприяють інтенсифікації пізнавальної діяльності.</p> <p>6.3. Уміння організувати власну пошуково-творчу, креативно-перетворюючу діяльність і співтворчість.</p> <p>6.4. Уміння рецензувати публікації та автореферати, проводити критичний</p>	<p>6.1. Інтегративна якість особистості викладача зі здійснення та модернізації освітньої і наукової діяльності.</p> <p>6.2. Специфічний характер пізнання, що ґрунтується на ускладненому наслідуванні, здатності кардинально змінювати настанову інтелекту при вирішенні педагогічних проблем.</p> <p>6.3. Евристичні вміння як передумова виникнення нових ідей.</p> <p>6.4. Стиль роботи (здатність концентрувати увагу,</p>	<p>6.1. Продуктивна теоретична та практична діяльність за мірками свободи й оновлення з метою отримання нових наукових результатів.</p> <p>6.2. Високосвідома діяльність, спрямована на створення продуктів матеріальної і духовної культури, що мають суспільно-історичну цінність.</p>

	розвитку творчості у професійній діяльності.	аналіз власних матеріалів.	вибіркове ставлення до проблем, висока енергійність).	
7. Синергетико-акмеологічний	<p>7.1. Уміння знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них приховані зв'язки та закономірності, використовувати їх у власній діяльності.</p> <p>7.2. Здатність точно описувати факти та явища з використанням загальноприйнятої термінології.</p> <p>7.3. Уміння підбирати споріднені факти за їх суттєвими ознаками, групувати їх у відповідності з загальнонауковими правилами.</p> <p>7.4. Здатність проводити аналіз фактів і явищ, виділяти з них загальне й одиничне, суттєве та другорядне відносно до власної професійної діяльності.</p>	<p>7.1. Здатність застосовувати та інтегрувати знання конкретних наук (за фахом і спеціалізацією).</p> <p>7.2. Здатність і готовність виконувати концептуалізацію і операціоналізацію основних базових понять і категорій наукового дослідження.</p> <p>7.3. Обізнаність щодо процесів актуалізації та самоактуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.</p> <p>7.4. Розвиток і саморозвиток, творчий підхід у професійній діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності.</p> <p>7.5. Уміння визначати рівень готовності до науково-дослідницької діяльності студентів і шляхи її підвищення.</p>	<p>7.1. Дослідницька самосвідомість, що передбачає сумлінне, критичне, методологічно виважене сприйняття та оцінку власних та інших дослідницьких зусиль та результатів (у тому числі визнання власних помилок та успіхів колег).</p> <p>7.2. Застосування всіх необхідних засобів для отримання повних і достовірних результатів дослідження.</p> <p>7.3. Культура наукового дослідження (зокрема, розуміння негарантованості інноваційного результату в процесі дослідження, чесне і стійке дотримання вимог фахової інтелектуальної роботи) налаштованість на роботу в науковому співтоваристві, на конструктивну взаємодію з колегами, відкритість до їх оцінок та пропозицій.</p>	<p>7.1. Наукові положення та науково обґрунтовані результати у певній галузі науки, що розв'язують важливу наукову або науково-прикладну проблему, щодо яких викладач є суб'єктом авторського права.</p> <p>7.2. Використання отриманих наукових результатів – упровадження у виробництво, достатня дослідно-виробнича перевірка, отримання нових кількісних і якісних показників, суттєві переваги запропонованих технологій, зразків продукції, матеріалів тощо.</p> <p>7.3. Упровадження теоретичних наукових результатів у рекомендації щодо їх використання.</p>

Функціонально-філософська науково-методична компетентність

Види компетентностей	Формулювання дефініції компетентностей
1	2
<i>Філософська</i>	компетенції з філософського та наукового підходів до вивчення науки та інноваційної діяльності; класичного, неklasичного та постнеklasичного ідеалів науковості; форм організації науки; методології пізнання наукової та інноваційної діяльності; значення фундаментальних і прикладних напрямів наукового дослідження; філософських основ класифікації наук; теоретичних та методологічних аспектів філософії техніки і технологій; форм, методів, засобів і принципів філософського осмислення наукової картини світу; логіки наукового дослідження у контексті глобальних проблем сучасності (екологічних, техногенних і соціальних); аксіологічного виміру науки щодо відповідальності вченого за результати його досліджень.
Релігієзнавча	знання про природу релігії, її розвиток та місце в культурі та соціумі, філософію релігії, зокрема концепції натуралізму, матеріалізму, екзистенціалізму, феноменології, прагматизму, психоаналізу, історію релігії, її походження, внутрішній розвиток, особливості її соціально-культурних зв'язків, уміння враховувати світоглядні погляди інших у міжособистісній та фаховій комунікації; здатність відрізнити основні релігійні течії та напрями за їхньою специфікою; упізнання основних надбань мистецької релігійної культури людства; спроможність адекватно застосовувати основні норми релігійного етикету; навичка використовувати реальні знання властивостей релігійних течій з неодмінним використанням критичного мислення, а також взаємодію релігії та суспільства, її вплив на соціальну поведінку індивідів, груп, спільнот.
<i>Світоглядна</i>	бачення ролі людини, мети її життя, переконань, принципів, цінностей та їхнє втілення у поведінку особистості; здатність набувати сучасних наукових знань, поглядів, переконань; можливість формувати суспільний ідеал; уміння методично правильно й комунікативно переконливо аргументувати свої думки та захищати власні науково-світоглядні позиції.
Цивілізаційна	комплекс системоутворюючих переконань і принципів, котрі є теоретико-методологічними і світосприйнятними засадами освітньої теорії та практики, які вибудовують майбутній напрям руху людства в цілому та кожної особистості окремо. У сучасному несталому світу з його універсальністю, щоденною одноманітністю та національним розмаїттям для випереджального розвитку дана компетентність пов'язує світовий досвід вирішення проблем через методично грамотне втілення в суспільства соціальних змін.

1	2
Морально-етична	знання норм, правил, вимог, приписів, принципів суспільства і стереотипів поведінки особистості, її моральних якостей, які базуються на суспільних моральних засадах, та формування умінь, навичок, компетенцій унікально неповторними методичними засобами; відмінні ознаки моралі різних професійних груп залежно від особливостей їхньої діяльності.
Художньо-естетична	складне інтегроване утворення, що включає опанування естетичних знань, формування умінь, навичок, сформованість естетичних якостей, здібностей, здатностей, цінностей, ідеалів, поведження, певного творчого досвіду, що уможливорює успішне здійснення викладачами фахової діяльності та сприяє підвищенню їхнього професійного й загальнокультурного рівня, індивідуальному самовираженню. Вона дає змогу відчувати естетичну насолоду від педагогічної діяльності, розвиває внутрішню потребу в ній та інтерес до постійного підвищення її рівня в системі освіти впродовж життя.
Логічна	установлення причинно-наслідкових зв'язків, здатність використовувати дедуктивний метод аргументування та спростування суджень, пояснення здобувачем знань змісту понять і термінів, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, індукції і дедукції, самостійне опрацювання та вивчення передумов, причин, суті, наслідків і значення подій та явищ, здійснення дедуктивних обґрунтувань правильності розв'язання задач та аналізувати допущені логічні помилки в помилкових дедуктивних розмірковуваннях а також проведення дослідження і створення власних проєктів.
Культурологічна	комплекс сформованих знань про культуру, що дозволяє установити місце людини у світі, способи його зміни з урахуванням отриманих знань та передбачає сформованість гуманістичного бачення світу, духовно-естетичних цінностей, власної думки й переконання, здібності аргументувати та відстоювати їх; необхідності літератури для саморозвитку й самореалізації духовного світу особистості для досягнення її гармонійних взаємин із навколишнім світом.
Полікультурна	створення на інтеграційній основі компетентності спілкування, обміну, взаємодії та взаємовпливу навчання в гетерогенних (багатонаціональних) групах і, відповідно, установлення міжпредметних зв'язків у освітньому процесі. Це рівень професійної та культурологічної освіченості через формування полікультурної гуманістичної картини світу під час освітнього процесу на основі діалогу культур
Риторична	теоретична та практична здатність фахівця продукувати різноманітні тексти переконливого мовлення в різних видах суспільного й міжособистісного спілкування та публічного мовлення для умотивованого й аргументованого донесення інформації; уміле послуговування засобами риторики з метою впливу на адресата мовлення; риторичного й особистісного самовдосконалення.

1	2
Евристична	здатність застосовувати знання логіко-евристичних прийомів і методів, особистісний досвід, уміння і навички вирішення проблемних ситуацій особливим способом, здатність самостійного опанування новими знаннями, аналізу діяльність учасників освітнього процесу, приймати нестандартні рішення.
Космополітична	здатність відчувати себе громадянином світу з розумінням планетарних проблем та дотриманням загальнолюдських цінностей.
Гуманітарна	системна якість особистості, її готовність реалізувати свій професійний і особистісний потенціал; знання психофізіологічних особливостей людини, її потреб і способів їх задоволення відповідно до прийнятих культурних і соціальних норм, традицій; уміння вирішувати стандартні і нестандартні ситуації, формувати культурні норми життєдіяльності; проводити моральну, культурну експертизу своєї професійної діяльності.
Самоосвітня	інтегроване усукупнення, котре регламентує здатність особистості до дієвого застосування теоретичних і практичних знань, на етапі формальної освіти до навчання упродовж життя, накреслення планів, реалізацію самоосвітньої діяльності, самоаналізу та самоконтролю із застосуванням сучасних форм, методів, технологій, навчально-інформаційних ресурсів для неперервного самовдосконалення щодо виконання особистісних, суспільних і професійних функцій
Критичного мислення	усвідомлене послугування розумовими операціями для висловлення обґрунтованих висновків і прийняття обміркованих і зважених рішень щодо достовірності будь-якого твердження, уміння аналізувати, систематизувати, структурувати інформацію, виявляти в ній елементи новизни особливо в умовах величезної кількості різноманітної інформації і швидкоплинних змін сьогодення.
Громадянська	уміння розвивати в здобувачів освіти здатності бути громадянином із базовим рівнем демократичної, громадянської культури, усвідомлення цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні та брати компетентну участь у громадському житті, приймати рішення й нести за них відповідальність.

Загальнонаукова науково-методична компетентність

Види компетентностей	Формулювання дефініції компетентностей
1	2
Науково-дослідницько-експериментальна	сформованість теоретико-методологічних і фахових знань із педагогічної науки, практичних умінь, навичок, компетенцій організації науково-дослідницької діяльності, оволодіння науковим мисленням, висувати гіпотези для вирішення спірних питань, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів; самомотивація до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження через проведення експериментів, здатність особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та упроваджувати наукові винаходи в освітній процес; здатність репрезентувати власні досягнення та здобутки зрозумілою світовій науковій спільноті мовою за прийнятими в науковому товаристві правилами і критеріями оцінювання.
Методологічна	система знань методологічного характеру в розрізі когнітивного (загальнофілософські, загальнонаукові, конкретнаукові знання) та умінь операційного (дидактичного характеру (визначення ролі і місця методологічного знання в системі навчання; уміння застосовувати методи формування наукового світогляду, системи методологічних переконань; уміння застосовувати закономірності формування понять, теорій, законів); методичного характеру (уміння застосовувати наукові методи на конкретному матеріалі: ідеалізації, моделі, абстракції тощо, з'ясовувати межі їхньої застосовності; використовувати наукові методи для перевірки та спростування наукових гіпотез: теоретичних (якісної і кількісної оцінки) і практичних (спостереження, експеримент, розв'язування задач); уміння використовувати засоби наочності (карти, схеми, графіки, рисунки, комп'ютерні моделі, процесів тощо); технологічного характеру (уміння використовувати прийоми, спрямовані на систематизацію, узагальнення, класифікацію, розрізнення, порівняння, інтеграцію знань міжпредметного характеру тощо) компонентів.
Креативна	здібності викладача до творчого сприйняття дійсності і створення унікального авторського освітнього продукту, здатність продуктивно організувати вирішення педагогічних проблем неординарними способами, діяти у тій чи іншій сфері відповідно до його інтелектуальної, аутопсихологічної, комунікативної, психологічної компетентностей; уміння спонукати здобувачів знань до вияву нестандартності у процесі навчання та бажання й навченість здійснювати новації.

1	2
Інформаційно-цифрова	сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку; пошуку, створення та поширення цифрових ресурсів; керування та організації використання цифрових технологій у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання; удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення учнів/студентів; забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем.
Медіакомпетентність	сукупність мотивів, знань, умінь, здібностей і різноманітних показників (мотиваційного, інформаційного, методичного, практично-операційного/діяльницького, креативного), які сприяють медіаосвітній діяльності різновікової аудиторії заохочувати й стимулювати у студентів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа; застосовувати у викладанні дослідницьку методику, коли студенти зможуть самостійно шукати інформацію, щоб відповісти на різні питання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі до нових областей; свідомо споживати медіапродукцію на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіа потреб; безпечно й культурно спілкуватися у віртуальних спільнотах і соціальних мережах із постійним нарощуванням комерціалізації дитинства
Інноваційна	теоретична й практична здатність і готовність викладача до організації освітнього процесу з використанням нововведень на всіх етапах: моделювання, прогнозування, упровадження; сприйняття й аналіз інновацій, у тому числі і власних, здатність через відносно сталі знайти абсолютно нове вирішення проблеми.
Інклюзивна	здатність знаходити дієві способи сприйняття багатоманітності, включення людей з інвалідністю в активне суспільне життя, уміння здійснювати власну фахову діяльність з урахуванням стану здоров'я, використовувати неформальну освіту для зниження ступеня соціальної ізоляції людей з інвалідністю
Рефлексивна	здатність викладача до самоаналізу, усвідомлення власного душевного стану з метою вироблення стратегії подальшого розвитку й саморозвитку, визначення пріоритетів, якнайбільшої ефективності й результативності фахової діяльності
Андрагогічна	здатність і готовність до специфічної діяльності з аудиторією дорослих, визначення через моніторинг їхніх освітніх потреб, мотивацію командної роботи дорослої аудиторії, уміння застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства шляхом інтерактивної взаємодії, спонукати до рефлексії задля реалізації ІОТ безперервного навчання впродовж життя.

1	2
Соціально-економічна	здатність усвідомлення власної соціальної відповідальності за результати підготовки фахівців з розвинутою економічною компетентністю для життя в умовах швидких змін суспільства й економіки; сукупність економічних знань і практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення задля використання матеріальних, фінансових, людських і власних ресурсів і капіталів.
Емоційно-інтелектуальна	осмислена здатність і готовність реалізовувати емоційну компетенцію для результативного здійснення фахової діяльності та вирішення соціальних проблем. Складниками її є компетенції внутрішньо-особистісного плану (емоційна стабільність, зацікавленість, відкритість, багатство переживань і станів, рефлексія тощо) та ті, що пов'язані із соціумом (емпатійність, контроль над імпульсами, толерантність, додання бар'єрів у спілкуванні; управління конфліктами, емоційна стійкість та саморегуляція в стресових ситуаціях).
Управлінська	комплекс особистісних властивостей викладача, знання, досвід, навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства, розвиток організаційного та особистісного лідерства, здатність розв'язувати проблеми, що спаряють виробленню певного кола рішень або самостійному вирішенню певних питань із застосуванням культурної чутливості та морально-етичних норм і принципів.
Моніторингово-діагностична	відстеження процесу навчання і співвіднесення отриманих результатів із запланованими, використання методів діагностики (контролю, перевірки, оцінки, накопичення статистичних даних, їх аналізу, виявлення динаміки, прогнозування результатів), спостереження за сформованістю фахової компетентності викладачів, аналіз та оцінку; формування завдань для самоосвіти, реалізації власної ІОТ, сприяння зростанню якості освітнього процесу до рівня сучасних вимог шляхом розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.
Контрольно-оцінна	уміння здійснювати зворотній зв'язок зі здобувачами освіти, у результаті оцінювання й контролю виявити його переваги й недоліки, з'ясувати причини недоопрацювань, зривів, невдач для можливості проведення корекції в освітній діяльності та використання нових ефективних засобів, методів і технологій.
Експертна	сформованість умінь, сукупність процедур для оцінки відповідності даних освітнього процесу, його суб'єктів, результату існуючим стандартам, технологічним критеріям, вимогам, які базуються на поглибленому вивченні властивостей об'єкта через застосування різноманітних методик і за наявності розроблених критеріїв педагогічної експертизи та компетентних експертів.

1	2
Прогностично-моделююча	уміння передбачати результати освітнього процесу; розробляти освітні (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програми та робочі програми навчальних дисциплін, плани занять; проектувати освітній процес і діяльність студентів на занятті; проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність; уміння аналізувати кризи та конфлікти, а саме: визначати характер конфлікту, вибирати шляхи, способи й методи їхнього розв'язання; володіння методологією та технологією педагогічного прогнозування можливих наслідків прийняття рішень; володіння прогностичними методами тощо); уміння визначити напрям власної діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі, у тому числі й самоосвітній, і передбачати кінцевий результат.
Квалітологічна	знання засобів, методів і форм управління якістю, створення й реалізації проектів; розуміння триєдиної сутності квалітології (теорія якості, теорія оцінки якості, теорія управління якістю), уміння надавати консультативну інформаційно-методичну допомогу здобувачам освіти (слухачам курсів) у їхній практичній діяльності у сфері якості освіти.
Наукометрична	знання сутності, форм і методів дослідження різних аспектів світової наукової комунікації, здатність створення наукової статті та її публікації в міжнародних реферованих виданнях за показниками визнаних міжнародних наукометричних баз, уміння точного цитування й міжнародного представлення результатів власної наукової діяльності, кількісного виміру їхньої значимості.
Футуристична	здатність викладача прогнозувати майбутній розвиток системи освіти та безперервну модернізацію власної професійно-педагогічної діяльності, готувати здобувача освіти передбачати наслідки своєї роботи і буття суспільства загалом через його спрямованість, усталеність/нестабільність, конструктивність/деструктивність і соціальну безпеку/руйнування, суспільну небезпеку.
Здоров'язберігаюча	інтегроване, стійке утворення особистості, що характеризує його психологічні якості (психологічна складова), уміння, навички, характеристики та властивості (практична складова), задля збереження фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я – свого та оточення, які забезпечують його функціонування та зміцнення, можливість вільного володіння здоров'язберігаючою діяльністю.
Сталості	здатність до безперервного навчання із засвоєнням знань, формуванням умінь, навичок, компетенцій, що забезпечують відповідне ставлення до навколишнього природного середовища, формування загальної екологічної культури, нової системи морально-етичних вартостей для осучаснення менталітету особистості та моральності – суспільства сталого розвитку.

Конкретно-наукова (професійна) науково-методична компетентність

Види компетентностей	Формулювання дефініції компетентностей
1	2
Педагогічна	комплекс теоретичних знань, практичних умінь, навичок, компетенцій теорій навчання і виховання (змісту, методів і організаційних форм; способів передбачення, прогнозування наслідків упровадження в практику нових методів, форм, технологій та включення в життя, яке є природним продовженням підготовки); здібностей, ставлень, досвіду викладача з організації та здійснення освітньої, інтелектуальної, етично-естетичної діяльності, самоосвіти й самовдосконалення, здатність і готовність діяти, розв'язувати проблеми й завдання, аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, приймати рішення; наявність фахово значущих особистісних якостей; ціннісні орієнтації, мотиви, досвід, конкурентоспроможність, мобільність.
Психологічна	уміння викладача адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості (психосоціонічні типи особистості, темперамент); формування індивідуального стилю професійної діяльності, рефлексії; створення умов для забезпечення сприятливого психологічного клімату під час здійснення освітнього процесу та стимулювання внутрішньої пізнавальної активності здобувачів освіти; складання й застосування діагностичних програм і методик для виявлення стану освітнього процесу та оцінки його результативності, здатність і навченість використання класичних методик тестування розумових операцій, творчості й мотивації
Психологічна-фасилітативна	спрямована на самопізнання, самоконтроль, ефективне спілкування і взаємодію з іншими людьми, саморозвиток і самореалізацію; підтримку, супроводження процесу вироблення у студентів нового досвіду, що базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію всього освітнього процесу; виявлення, усвідомлення викладачем власних проблем і недоліків у спілкуванні з оточуючими та вироблення шляхів їхнього подолання, що є частиною психологічної культури фахівця сфери «людина-людина» і елементом його професіоналізму.
Математична	комплекс математичних знань, умінь, здібностей, компетенцій і досвіду викладача для забезпечення розв'язання різноманітних проблем із застосування математики; математичні мислення, аргументація, постановка та розв'язання проблеми, моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій; комунікативні вміння щодо оприлюднення результатів

1	2
Природнича	сукупність сприймань, знань, умінь, суджень та компетенцій, сформованих у процесі ознайомлення з довкіллям через ставлення до предметів і явищ дійсності, досвід пізнавальної діяльності у формуванні природничої культури.
Екологічна	опанування науковим знанням щодо еволюції взаємин людини і природи, основних факторів регресу довкілля, природно-ресурсного запасу екосистем та їх соціоекономічного аналізу доцільності, економіки природокористування сучасних агро-, урбо-, техноекосистем, екологічної етики людини тощо.
Історична	усвідомлені знання історії і культури України, здатність їхнього самостійного осмислення в контексті світового історичного процесу, готовність до адекватного оцінювання соціального й морального досвіду попередніх поколінь та зіставлення із сьогоденням; здатність робити висновки з уроків минулого для сприяння формуванню здобувача освіти як громадянина України, суспільно пристосованої та відповідальної особистості.
Політична	діяльність із вирішення питань життя суспільства чи певної його частини, комплекс усталених форм політичної свідомості й поведіння, а також характеру й способів діяльності політичних інститутів у межах певної політичної системи.
Соціальна	здатність перетворити отриманий досвід входження в соціум у результативну комунікацію, налагодження соціальної взаємодії через емпатію, уміння вибудовувати вербальне й невербальне спілкування та адаптуватися до умов мінливого полікультурного суспільства.
Правова	розуміння соціальної цінності права й позитивного ставлення до прав здобувача освіти, уміння надавати йому правові знання та навчити користуватися власними правами й свободами; грамотно захищати свої професійні й особисті інтереси, права і свободи, попереджати від неправомірної поведінки, у тому числі й керівних кадрів закладів освіти.

1	2
Мовно-комунікативна	здатність спілкування рідною й іноземними мовами: рідною – лінгвістично правильно виражати й розуміти визначення, відчуття, факти й думки в письмовій та усній формі (слухати, говорити, читати, писати), а також взаємодіяти в суспільно-культурному середовищі протягом навчання, відпочинку та праці; міжособисте спілкування, яке спонукається пізнавальними здібностями особистості та здобувається в процесах засвоєння знань із лексикології та граматики, функцій, рівнів, стилів мови, літературних текстів; сформованість вмінь пояснювати навколишній світ, використовуючи інформативність різних типів і стилів текстів, збирати, аналізувати та узагальнювати інформацію, оперувати усними й письмовими аргументами для відстоювання своїх переконань у певному контексті; використання навичок усної й писемної комунікації, адаптування комунікативної здатності до трансформації ситуацій; іноземними мовами – здатність розуміти, виражати та тлумачити поняття, думки, відчуття, факти в усній і письмовій формах відповідно до бажань і потреб, знання словникового складу, граматики, типів і мовних стилів, соціально-культурних особливостей; уміння неформально вивчати мови впродовж усього життя; навички застосування усного повідомлення, читання, розуміння текстів, побудови, підтримки й завершення діалогу за потребою особистості.
Інструментальна	здатність до здійснення аналітико-синтетичних операцій, планування й організації професійної діяльності, базові загальні знання, у тому числі з професії, досконале усне і письмове спілкування рідною та іноземною мовами; ІКТ-навички й добору й управління інформацією; розв'язання проблем і прийняття рішень.
Технічна	наявність базового технічного мислення, грамотності й розуміння викладачем елементарних принципів побудови, роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, комп'ютерної техніки, мультимедійного обладнання тощо, технічна відповідальність за їхнє використання.
Технологічна	якісне володіння технологіями й методиками викладання навчальних дисциплін, здатність доцільно використовувати методи, прийоми і засоби залежно від завдань, наявних рівнів здобувачів освіти, можливостей їх фахового розвитку; розуміння основних типів технологій: виробництва, інформаційних, влади (суспільних відносин) та життєтворчості (самого себе); уживання мобільних і хмарних технологій, взаємодія зі штучним інтелектом; здатність постійно вчитися та перенавчатися.

**Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-тьютора
у процесі формування науково-методичної компетентності**

Види компетентностей	Суть компетентностей
педагогічна	<ul style="list-style-type: none"> – володіння технікою педагогічного спілкування й відповідними якостями особистості; – уміння професійно брати участь у колективному процесі викладання; – знання сучасних підходів до навчання та особливостей навчання у закладах вищої освіти; – володіння методами психолого-педагогічної діагностики, знання особливостей діяльності студентів та їх вікових характеристик; – уміння аналізувати педагогічні ситуації, проектувати та планувати педагогічні дії; – уміння організувати навчально-виховний процес, його регулювання та корекцію; – позитивне ставлення, схильність, стійкий інтерес, готовність до педагогічної діяльності й розуміння сутності та значущості своєї професії; – знання методів і форм навчання й виховання; – засвоєння стратегій ефективної реалізації педагогічних технологій в освітньому процесі й уміння розв'язувати задачі щодо їх проектування, супроводу й використання в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища; – знання функцій і видів педагогічного оцінювання, володіння методами педагогічного оцінювання, уміння продемонструвати їх на конкретних прикладах, здатність до самооцінки
психологічна	<ul style="list-style-type: none"> – знання психології людини, способів саморегуляції та управління собою й іншими; – володіння методами вивчення власних можливостей; – здатність оцінювати вплив ухваленого професійного рішення на всю систему роботи зі студентами; – готовність до колективних форм роботи, до прийняття колективних рішень, реалізації комплексних педагогічних програм; – наявність комунікативних і організаторських здібностей; – наявність особистісних характеристик: терпимість, доброзичливість, тактовність, урівноваженість; – уміння впливати на іншого й розуміти його, визначати індивідуальні здібності студентів, правильно виражати свої емоції й почуття, зацікавити й привернути увагу; – здатність розуміти того, хто навчається; – усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей учнів/студентів, що сприяє зміцненню своєї позитивної Я-концепції

Види компетентностей	Суть компетентностей
методична	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість фундаментальних методичних знань і вміння їх застосувати в процесі професійної діяльності; – уміння розв'язувати педагогічні задачі й виконувати завдання з методики викладання дисциплін; – засвоєння стратегій упровадження й використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; – здатність до конструктивно-проектної діяльності; – уміння мотивувати пізнавальну діяльність; – мотивація до неперервної самоосвіти й самовдосконалення
дистанційного навчання (ДН)	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння концептуальних положень і основних принципів ДН; – володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю; – планування використання технологій ДН як частини професійної підготовки студентів; – сприяння навчанню у закладі вищої освіти на основі технологій ДН; – розробка й адаптація навчальних матеріалів для підтримки ДН; – надання студентам закладу вищої освіти допомоги з використання технологій ДН; – відстеження навчальної активності й оцінювання слухачів з використанням технології ДН; – лідерство в застосуванні технологій дистанційного викладання й навчання у закладі вищої освіти; – розробка проекту розвитку системи дистанційного навчання закладу вищої освіти; – заохочування слухачів до управління власним навчанням у середовищі ДН; – створення культури, яка заохочує впровадження й підтримує розвиток ДН; – охорона, розміщення та контроль за використанням людських і функціональних ресурсів для організації ДН; – розробка, реалізація та контроль над політикою з придбання, експлуатації та використання інструментів ДН
технічна	<ul style="list-style-type: none"> – знання діючого програмного забезпечення та дистанційної платформи; – швидкість читання з екрану, мобільність та постійний доступ до інтернету; – здатність оцінювати базові структури онлайн-конференцій і потенціал веб- та інтернет-навчання; – уміння користуватися певними характеристиками програмного забезпечення, розрахованих на тьюторів, наприклад, здійснювати контроль, архівування, установлювати контакт; – уміння користуватися певними функціями програмного забезпечення, щоб відстежувати дії студентів як користувачів платформи, а саме історію повідомлень, моніторинг часу користування, підсумок роботи; – створювати зв'язки з іншими навчальними функціями програми, додавати онлайн-ресурси, не заважаючи роботі учасників, налаштовувати та проводити онлайн-конференції та інші заходи, створювати відкрите освітнє середовище, уміти користуватися альтернативними програмним забезпеченням та платформами

Види компетентностей	Суть компетентностей
організаційно-узгоджувальна	<ul style="list-style-type: none"> – наявність власного досвіду онлайн-навчання, гнучкість у підходах до різних типів навчання; – уміння визначати цілі для інших; – здатність бачити потенціал онлайн-навчання окремого студента або окремої групи; – здатність провокувати розвиток здібностей студентів, діяти як каталізатор, уміти аналізувати і синтезувати, піддавати сумніву власні дії, управляти зворотньою дією; – уміти змусити працювати або стати активним діячем того, хто пасивно поводить себе у навчанні
фахова	<ul style="list-style-type: none"> – освітній кваліфікаційний рівень підготовки тьютора з фаху на рівні бакалавра; – достатні знання і досвід, якими зможе поділитися, а також долучити власний внесок; – вільне орієнтування серед корисних онлайн-ресурсів необхідної тематики; – уміння започаткувати обговорення, ставити запитання, які привертають увагу студентів, знати, коли слід утрутитися в роботу, а коли залишатись на відстані; – оцінювання роботи студентів, рівнозначно враховуючи внесок кожного, перевірка розуміння й нерозуміння пройденого матеріалу, оцінювання в цілому навчального прогресу; – модерування корисних веб-ресурсів для використання їх як тригерів в онлайн-завданнях, творче продукування зворотнього зв'язку в учасників
ведення онлайн-комунікації	<ul style="list-style-type: none"> – уміння бути ввічливим і толерантним під час письмової онлайн-комунікації; – уміння складати чіткі, короткі онлайн-повідомлення; – здатність створювати «присутність» і «видимість» у віртуальному середовищі; – уміння вести усну онлайн-комунікацію, реагувати відповідним чином на повідомлення, бути коректно «видимим» онлайн, отримувати й управляти очікуваннями студентів; – уміння взаємодіяти шляхом змісту повідомлень, припиняти контакт між кількома користувачами, вирізняти причини, проблеми онлайн, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації
індивідуально-особистісна	<ul style="list-style-type: none"> – упевненість і мотивація; – уміння бачити особистість в кожному студентові; – здатність адаптуватися до нового навчального контексту, нових методів, нової аудиторії і нових ролей; – уміння демонструвати зацікавленість в комунікації зі студентами, позитивне ставлення, ентузіазм і завзятість; – знання щодо створення і підтримки результативного і послідовного онлайн-навчання.

**Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-коуча
у процесі формування науково-методичної компетентності**

Види компетентностей	Суть компетентностей
відповідність етичним нормам та професійним стандартам	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння етичних норм та стандартів коучингу, а також здатність адекватно застосовувати їх у всіх ситуаціях, що виникають у процесі коучингу клієнта: <ul style="list-style-type: none"> – розуміє та слідує в своїй поведінці Нормам Поведінки Міжнародної Федерації Коучинга (ICF). (Див. Список, частина III Етичного Кодексу ICF); – розуміє і неухильно дотримується Етичних Норм Міжнародної Федерації Коучинга (ICF). (Див. Список); – ясно розрізняє коучинг, консультування, психотерапію та інші методи професійної допомоги клієнтам. – при необхідності, рекомендує звернутися до відповідного фахівця, вміє визначити, коли це необхідно і які наявні ресурси
укладання Коучингової Угоди	<ul style="list-style-type: none"> – здатність зрозуміти, що потребується при кожній конкретній взаємодії з клієнтом під час коучингу, та дійти згоди з потенційним або новим клієнтом щодо коучингового процесу та взаємин: <ul style="list-style-type: none"> – розуміє та ефективно обговорює з клієнтом правила і конкретні параметри взаємин у коучингу (наприклад, логістику, оплату занять, розклад, підключення третіх осіб, якщо це доцільно і прийнятно); – досягає угоди про те, що прийнятно в цих відносинах, а що ні, що пропонується, а що не пропонується, про зони відповідальності коуча і клієнта; – визначає, чи є відповідність між його / її методами коучингу і потребами можливого клієнта, яка забезпечить ефективність коучингу
установлення Довірчих Відносин з Клієнтом	<ul style="list-style-type: none"> – уміння створити безпечне середовище та підтримку, що забезпечує постійну взаємоповагу та довіру: <ul style="list-style-type: none"> – виявляє справжню турботу про благополуччя та майбутнє клієнта; – постійно демонструє власну цілісність, чесність та щирість; – укладає ясні угоди та виконує обіцянки; – демонструє повагу до сприйняття клієнта, його стилю навчання і до особистості клієнта; – забезпечує постійну підтримку і підтримує нові моделі поведінки та дії, включаючи ті, що стосуються прийняття ризику та боязні невдачі; – запитує дозволу клієнта на проведення коучингу в нових, ще незвичних «чутливих» для клієнта зонах

Види компетентностей	Суть компетентностей
присутність Коуча	<ul style="list-style-type: none"> – здатність бути повністю усвідомленим та створювати невимушені відносини з клієнтом, демонструючи відкрити, гнучку та впевнену манеру поведінки: <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлено взаємодіє і залишається гнучким в процесі коучингу, «танцюючи» в моменті; – знаходиться в контакті з власною інтуїцією та довіряє внутрішньому знанню іншого – «слухає внутрішній голос»; – відкритий до незнання та приймає ризики; – бачить багато способів роботи з клієнтом і кожного моменту обирає найбільш ефективний; – ефективно використовує гумор, створюючи відчуття легкості та енергії; – упевнено змінює перспективи та експериментує з новими можливостями у власних діях; – демонструє впевненість в роботі з сильними емоціями, здатний керувати собою, не дозволяючи емоціям клієнта домінувати та заплутувати себе
активне слухання	<ul style="list-style-type: none"> – уміння повністю сконцентруватися на тому, що говорить і про що замовчує клієнт, зрозуміти сутність сказаного в контексті бажань клієнта і підтримати процес висловлювання клієнтом своїх почуттів та думок: <ul style="list-style-type: none"> – концентрує увагу на клієнті і його планах, а не на своїх планах, складених для клієнта; – чує, що турбує клієнта та викликає у нього сумніви, які його цілі і переконання про те, що можливо, а що ні; – виявляє відмінність між словами, інтонацією і мовою тіла; – узагальнює, перефразовує, повторює і віддзеркалює те, що сказано клієнтом, щоб переконатися в чіткості і правильності розуміння; – підтримує і надихає, приймає, вивчає і сприяє посиленню вираження клієнтом його почуттів, сприйняття, заклопотаності, переконань, припущень; інтегрує і вибудовує процес, виходячи з ідей та пропозицій клієнта; – підсумовує або розуміє суть того, що говорить клієнт, і допомагає йому досягти своєї мети, а не захоплюватися довгими описами; – дозволяє клієнтові «випустити пар» або «роз'яснити» ситуацію, не засуджуючи, не стаючи на той чи інший бік, щоб перейти до наступних кроків
сильні питання	<ul style="list-style-type: none"> – здатність ставити запитання, що розкривають інформацію, необхідну для отримання клієнтом максимальної користі від взаємодії з коучем, та сприяють коучинговим взаєминам: <ul style="list-style-type: none"> – ставить запитання, що відображають активне слухання та розуміння погляду клієнта; – ставить запитання, що провокують вчинення відкриттів, осяяння, що створюють цілеспрямованість і активність; – ставить відкриті запитання, які породжують велику ясність, нові можливості або знання; – ставить запитання, які просувають клієнта в бажаному напрямі, а не провокують знаходити докази або озиратися

Види компетентностей	Суть компетентностей
пряма мова	<ul style="list-style-type: none"> – здатність ефективно спілкуватися протягом сесій коучингу і користуватися тією мовою, яка справляє найбільший позитивний вплив на клієнта: <ul style="list-style-type: none"> – ділячись чим-небудь і даючи зворотний зв'язок, висловлюється ясно, чітко та прямо; – чітко формулює та перефразовує, проводить рефреймінг, щоб допомогти клієнту зрозуміти, розібратися в тому, чого він хоче, або в тому, в чому він не впевнений, поглянувши з іншої перспективи; – ясно викладає цілі коучингу, програму сесії, мету використання технік, методів або вправ; – використовує відповідну і поважну по відношенню до клієнта мову (наприклад, уникає в мові дискримінації за статтю, расою, не використовує специфічних технічних термінів, жаргонізмів); – користується метафорами та аналогіями, щоб допомогти проілюструвати важливу думку або створити словесну картину
створення усвідомлення	<ul style="list-style-type: none"> – здатність інтегрувати і точно оцінювати численні джерела інформації, та інтерпретувати її таким чином, щоб допомогти клієнту усвідомити, що відбувається і тим самим досягти обумовлених результатів: <ul style="list-style-type: none"> – розглядаючи і оцінюючи питання і справи клієнта, виходить за рамки того, що сказано, не дозволяє собі «попасти на гачок» опису, даного клієнтом; – розпитує з метою домогтися більш глибокого розуміння, усвідомлення і ясності; – визначає і розкриває для клієнта його / її теми та турботи, що лежать в основі, типові та постійні способи сприйняття себе самого і навколишнього світу, відмінності між фактами та їх інтерпретацією, невідповідність між думками, почуттями та діями; – допомагає клієнтам відкривати нові для себе думки, переконання, відчуття, емоції, настрої і т.д., які посилюють їх здатність активно діяти і досягати того, що для них важливо; – розкриває перед клієнтами перспективи та надихає на зміну точки зору і знаходження можливостей для дій; – допомагає клієнтам побачити різні, взаємопов'язані фактори, що впливають на них і на їх поведінку (наприклад, думки, емоції, тіло, фон, оточення); – ділиться інсайтами з клієнтами так, щоб вони були корисні і мали сенс для клієнта; – визначає найбільш сильні сторони і основні галузі навчання та зростання, а також те, на що найбільш важливо звернути увагу під час коучингу; – просить клієнта усвідомлювати різницю між пересічними і значущими питаннями, ситуативною і повторюваною поведінкою, коли виявляє невідповідність між тим, що клієнт декларує та його діями

Види компетентностей	Суть компетентностей
проектування дій	<ul style="list-style-type: none"> – здатність створити спільно з клієнтом можливості для безперервного навчання на протязі сесій коучингу, а також під час життєвих та робочих ситуацій, щоб продукувати нові дії, які найбільш ефективно призведуть до обумовлених результатів коучингу: <ul style="list-style-type: none"> – організовує мозкові штурми і допомагає клієнту визначити ті дії, які дозволять йому продемонструвати, відпрацювати і поглибити нові знання; – допомагає клієнтові сконцентруватися та систематично вивчати найбільш істотні для досягнення обумовлених цілей коучингу конкретні проблеми і можливості; – залучає клієнта до дослідження альтернативних ідей та рішень, оцінку варіантів і прийняття відповідних рішень; – підтримує активні експерименти і самопізнання, де клієнт відразу ж пробує те, що було предметом обговорення і вивчення під час сесії, у своїй роботі та житті; – відзначає успіхи і здатності клієнта, сприяючи їх подальшому зростанню; – кидає виклик припущенням та точкам зору клієнта, провокуючи появу нових ідей і знаходячи нові можливості для дій; – підтримує або висуває точки зору, відповідно до встановлених цілей клієнта, і, не симпатизуючи жодній з них, переконує клієнта розглянути їх; – допомагає клієнтові «Зробити Це Прямо Зараз», під час сесії коучингу, забезпечуючи негайну підтримку. – підтримує робочу напругу, «розтяжку», заохочує постановку складних завдань, але в той же час підтримує комфортний темп навчання
планування та постановка мети	<ul style="list-style-type: none"> – здатність розробити та втілити ефективний план коучингу з клієнтом: <ul style="list-style-type: none"> – узагальнює зібрану інформацію та визначає з клієнтом план коучингу і цілі розвитку, що зачіпають проблеми та головні області, які потребують вивчення і розвитку; – формує план, що передбачає отримання досяжних, вимірних, конкретних результатів і містить терміни досягнення; – вносить в план зміни, якщо це потрібно в процесі коучингу і при зміні ситуації; – допомагає клієнтові відшукати і отримати доступ до інших ресурсів з метою навчання (наприклад, до книг, до інших фахівців); – визначає і намічає перші значущі для клієнта успіхи

Види компетентностей	Суть компетентностей
управління прогресом та відповідальністю	<ul style="list-style-type: none"> – здатність утримувати увагу на тому, що важливо для клієнта, і залишати відповідальність за прийняття дій за клієнтом: <ul style="list-style-type: none"> – чітко робить запит у клієнта щодо дій, які просунуть його вперед до його поставлених цілей; – відстежує те, що відбувається, запитуючи у клієнта про ті дії, за які клієнт взяв на себе зобов'язання на попередніх сесіях; – дізнається, що клієнту вдалося зробити, що не вдалося, чому він навчився, що усвідомив з часу проведення попередньої сесії або сесій; – ефективно готує, організовує і переглядає спільно з клієнтом інформацію, отриману в ході сесій; – не дає клієнтові збитися зі шляху між сесіями, концентруючи увагу на плані і намічених результатах коучингу, обумовленому плані дій і темах для наступної сесії (сесій); – фокусується на плані коучингу, але залишається відкритим для коригування поведінки і дій на підставі самого процесу коучингу і змін напрямку в ході сесій; – здатний переключатися між масштабною картиною того, до чого рухається клієнт, створенням контексту обговорюваної теми і тим, куди клієнт хоче потрапити; – активізує самодисципліну клієнта та змушує клієнта відповідати за те, що, за його словами, він збирається зробити, за результати запланованих дій та конкретний план з певним часовим форматом; – розвиває здатність клієнта приймати рішення, працювати з ключовими питаннями і розвиватися (отримувати зворотний зв'язок, установлювати пріоритети і темп навчання, рефлексувати і вчитися на досвіді); – позитивно кидає клієнту виклик, звертаючи увагу на факт, коли той не вжив обумовлених дій.

**Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-фасилітатора
у процесі формування науково-методичної компетентності**

Види компетентностей	Суть компетентностей
Установлення стосунків з клієнтами (організаційно-управлінська)	<ul style="list-style-type: none"> – вибудовує партнерські стосунки; – роз'яснює взаємні зобов'язання; – випрацьовує консенсус у відношенні задач, результатів, ролей та обов'язків; – демонструє об'єднуючі цінності, що лежать в основі фасилітації; – розробляє та адаптує інструментарій для вивчення потреб клієнтів; – аналізує організаційне середовище; – виявляє потреби клієнта; – розробляє відповідні моделі для досягнення бажаних результатів; – визначає разом з клієнтом особливості продукту та результату; – ефективно управляє проектами; – укладає договір з клієнтом; – розробляє план заходу; – успішно проводить захід; – оцінює рівень задоволеності клієнта на всіх етапах заходу чи проекту
Планування відповідного групового процесу (методична)	<p><u>обирає методи та процеси, які:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – спонукають до активної спільної роботи з урахуванням культурних особливостей, норм та відмінностей між учасниками; – залучають у процес людей з різноманітними стилями навчання та способами мислення; – забезпечують високу якість продукту/результату, який відповідає потребам клієнтів; <p><u>планує час та готує простір для проведення групового процесу:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – організовує фізичний простір для досягнення мети процесу; – планує ефективне використання часу; – забезпечує ефективну атмосферу сесій

Види компетентностей	Суть компетентностей
Створення середовища для спільних дій (мовно-комунікативна, психологічна, інтелектуально-емоційна)	<ul style="list-style-type: none"> – демонструє ефективну участь і навички міжособистісного спілкування; – використовує різноманітні процеси, що забезпечують участь та замученість; – демонструє ефективні вербальні навички комунікації; – налагоджує контакт з учасниками та практикує активне слухання; – демонструє здатність спостерігати та забезпечує зворотній зв'язок учасникам; – поважає та визнає різноманітність, забезпечує відкритість; – заохочує позитивне ставлення до досвіду та сприйняття всіх учасників; – створює атмосферу безпеки та довіри, розвиває культурну обізнаність та чутливість; – створює можливості для учасників отримати вигоду від розмаїття групи; – розпізнає конфлікт і визнає його роль в навчанні групи, досягненні нею зрілості, керує груповим конфліктом; – допомагає учасникам виявляти та аналізувати їх пропозиції; – забезпечує безпечне середовище для виведення конфлікту на поверхню; – керує агресивною поведінкою групи та підтримує групу під час розв'язання конфлікту; – пробуджує креативність групи, стимулює та спрямовує групову енергію; – виявляє стилі навчання та мислення учасників; – стимулює творче мислення; приймає всі ідеї; – використовує підходи, які найбільш відповідають потребам та можливостям групи
Керування групою для досягнення необхідних результатів (організаційно-методична, прогностично-моделююча)	<ul style="list-style-type: none"> – керує групою за допомогою ясних методів та процесів; – установлює чіткі межі для фасилітаційної сесії; – активно слухає, ставить запитання, резюмує, щоб зрозуміти відчуття та думки групи; – розпізнає моменти, коли група відхиляється, і спрямовує на пошук рішення задачі; – керує процесом в малій та великій групі, сприяє групі в усвідомленні її задач; – варіює темп діяльності у відповідності з потребами групи; – виявляє інформацію про потреби групи, витягає дані та інсайти з групи; – допомагає групі усвідомити та синтезувати структури, тенденції, корінні причини, межі дій; – керує групою для досягнення консенсусу та бажаних результатів; – використовує різноманітні підходи для досягнення консенсусу в групі та цілей групою; – адаптує процес відповідно до ситуації, що змінюється, та потреб групи; – оцінює просування групи, повідомляє про прогрес та сприяє завершенню задач

Види компетентностей	Суть компетентностей
Оволодіння та вдосконалення професійних знань (методологічна, критичного мислення, моніторингово-експертна)	<ul style="list-style-type: none"> – створює базу знань в галузі управління, організаційних систем та розвитку, групового розвитку, психології, вирішення конфліктів; – розуміє динаміку змін; – володіє теорією навчання та мислення; – володіє різноманітними методами фасилітації; – моделями вирішення проблем та прийняття рішень; – різноманітними груповими методами та техніками; – знає наслідки неправильного використання групових методів – відрізняє процес від задач та змісту; – вивчає нові методи й моделі для вдоволення потреб, що виникають, та досягнення змін, необхідних клієнту; – підтримує професійний статус; – займається дослідженнями/навчанням, пов'язаним з груповими процесами; – постійно вивчає нову інформацію в області фасилітації; – постійно навчається, аналізує свій досвід; – вдосконалює свої знання та бере участь в роботі професійної спільноти; – визнає професійну сертифікацію
Позитивність у професійних стосунках (морально-етична, гуманітарна, світоглядна)	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлює та оцінює себе; – аналізує свою поведінку та результати; – діє відповідно до особистих та професійних цінностей; – змінює поведінку, стиль, щоб відповідати потребам групи; – усвідомлює потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу з клієнтами; – веде себе чесно та відкрито; – демонструє віру в групу та її можливості; – підходить до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням; – описує ситуації, як він їх бачить, та з'ясовує різні точки зору; – є зразком професійної поведінки та дотримання етичних стандартів; – вірить у потенціал групи та дотримується нейтралітету; – поважає мудрість групи; підтримує віру в потенціал та досвід інших; – намагається мінімізувати свій вплив на результати групової роботи; – займає неупереджену, не оборонну, безоціночну позицію

**Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-едвайзера
у процесі формування науково-методичної компетентності**

Види компетентностей	Суть компетентностей
Культурологічна	<ul style="list-style-type: none"> – висока загальна культура; – гуманне ставлення до своєї особистості, особистості студента і до організації колективної діяльності; – орієнтація на загальнолюдські цінності і морально-етичні норми в суспільстві; – лідерські якості та здатність гуртувати студентів навколо себе; – абсолютна довіра студентів; – системне формування особистості студента; – волонтерська діяльність
Психолого-педагогічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> – уміння і навички роботи зі студентською аудиторією, на партнерство педагога і студента, спрямоване на наставництво; – уміння розвивати в студентах креативність і допитливість; – психологічне розуміння індивідуально-психологічних особливостей студентів; – уміння вести за собою всю студентську академічну групу; – уміння здійснювати практичний контроль не тільки за отриманими студентами знаннями, а й уміти їх планувати; – організаторські здібності, витривалість нервово-психічної системи, здатність до гальмування, поєднанням швидкої реакції з винахідливістю, емоційною врівноваженістю, умінням володіти своїми почуттями; – володіння здатністю переконувати; – формування конкурентоспроможного фахівця в умовах мінливого світу, що володіє розвиненим почуттям відповідальності і креативного сприйняття дійсності; – комплексна оцінка навчальних досягнень і зокрема конкретних компетентностей учнів і студентів
Мовно-комунікативна	<ul style="list-style-type: none"> – володіння організаторськими й ораторськими, дидактичними, комунікативними, мнемотехнічними якостями; – оволодіння сучасними арсеналом засобів психолого-педагогічного впливу (голосом, мімікою, жестами, стилем тощо)
Дослідницько-організаційна	<ul style="list-style-type: none"> – організація позааудиторної роботи студентів (індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, участь у проблемних групах і наукових гуртках, участь у студентських конференціях, олімпіадах та інші); – співпраця з іншими закладами вищої та загальної середньої освіти, з профільними науковими установами та організаціями; – організація дозвіллевої діяльності студентів (круглі столи, тематичні зустрічі з фахівцями, випускниками факультету, які реалізували себе в професії, проведення пізнавально-інтелектуальних та інших заходів)

**Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-тренера
у процесі формування науково-методичної компетентності**

Види компетентностей	Суть компетентностей
Риторична	<ul style="list-style-type: none"> – розвинені навички публічних виступів; – ораторська культура
Мовно-комунікативна	<ul style="list-style-type: none"> – висока мовна грамотність; – досконале володіння літературною мовою; – великий лексичний запас
Організаційно-управлінська	<ul style="list-style-type: none"> – володіння організаторськими й ораторськими, дидактичними, комунікативними, мнемотехнічними якостями; – оволодіння сучасними арсеналом засобів психолого-педагогічного впливу (голосом, мімікою, жестами, стилем)
Морально-етична	<ul style="list-style-type: none"> – доброзичливість і відкритість, симпатія до людей, здатність викликати симпатію до себе; – орієнтація на загальнолюдські цінності і морально-етичні норми в суспільстві; – цілеспрямованість, наполегливість, умотивованість; – витримка в різноманітних ситуаціях; – швидка реакція; – відсутність схильності до крайнощів; – гнучкість (здатність змінювати свою думку й не наполягати на ній), почуття гумору; – право на помилку
Естетична	<ul style="list-style-type: none"> – належний імідж, зовнішній вигляд; – харизма (здатність «увімкнути», «запалити» аудиторію); – артистизм (уміння «виглядати»)
Психолого-педагогічна	<ul style="list-style-type: none"> – уміння сформулювати цілісну концепцію та програму тренінгу; – психологічне розуміння індивідуально-психологічних особливостей людей; – андрагогічні навички (особливості роботи з групами дорослих); – витривалість нервово-психічної системи, здатність до гальмування, поєднанням швидкої реакції з винахідливістю, емоційною врівноваженістю, умінням володіти своїми почуттями; – володіння здатністю переконувати; – уміння оцінювати ефективність тренінгу
Методична	<ul style="list-style-type: none"> – уміння визначити можливість досягнення цілі; – здатність вибрати адекватні методи; – уміння оцінювати ефективність тренінгу

**Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-наставника (ментора)
у процесі формування науково-методичної компетентності**

Види компетентностей	Суть компетентностей
Професійні та психолого-педагогічні компетентності	<ul style="list-style-type: none"> – ефективний педагог; – володіє відмінними знаннями у сфері педагогіки та навчального предмета/дисципліни; – упевнений у своїх педагогічних навичках; – демонструє відмінні навички роботи в класі/групі; – почуває себе впевнено під час відвідування його уроку (академічного заняття) іншими педагогами; – підтримує професійні контакти; – розуміє правила і процедури закладу освіти; – уміє уважно спостерігати за тим, що відбувається в класі/закладі освіти; – добре співпрацює з іншими викладачами і представниками адміністрації; – прагне перейняти нові технології від інших педагогів
Мовно-комунікативна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> – здатен сформулювати ефективні стратегії викладання; – уважно слухає, уміє ставити запитання, які ведуть до обмірковування та розуміння; – забезпечує позитивну і конструктивну критику; – ефективно використовує час; – ентузіаст і любить свою справу; – тактовний і вміє дотримуватися конфіденційності
Загальнокультурна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> – здатен побудувати довірливі професійні стосунки; – знає, як проявити турботу щодо емоційних та професійних потреб педагога; – уважний до делікатних політичних питань; – успішно працює з представниками різних культур; – легко йде на контакт і налагоджує взаємостосунки; – терплячий, толерантний і не прискіпливий
Етико-естетична компетентність	<ul style="list-style-type: none"> – бажання бути зразком для інших педагогів; – прояв відданості професії педагога; – переконання, що наставництво допомагає освітньому процесу; – готовність відстоювати інтереси колег; – вияв прагнення навчатися впродовж усього життя; – прагнення ділитися інформацією та ідеями з колегами; – життєрадісність, гнучкість, наполегливість

Професіограми викладачів у післядипломній педагогічній освіті

ментор	едвайзер	тьютор
<p>фахівець, індивідуальний наставник із організації двосторонньої співпраці з протеже-початківцем шляхом неформальної освіти, соціалізації і психологічної допомоги, фахової комунікації, особистого чи професійного розвитку підопічного, вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії неперервної освіти та кар'єри, реалізації власної концепції життєвого успіху; володіє <i>якостями та здібностями</i>: життєрадісністю, гнучкістю, наполегливістю; бажанням бути зразком для інших педагогів; має <i>знання</i> в галузі педагогіки та навчального предмета/дисципліни, психології, андрагогіки; оволодіння інноваційними технологіями; <i>уміння</i> сформулювати ефективні комунікативні стратегії викладання; планувати наукове пізнання, формування умінь, навичок, компетенцій; <i>здатність</i> проектувати освітньо-науковий процес; вибудовувати довірливі професійні стосунки; почуватися впевнено та переконувати інших у ході академічного заняття в інших педагогів та розвинені <i>компетентності</i> (професійну психолого-педагогічну, андрагогічну, мовно-комунікативну, загальнокультурну, культурно-естетичну, морально-етичну); професійну <i>сформованість</i> щодо здійснення процесу адаптації молодих людей до специфіки діяльності в педагогічній професії; <i>відповідальність</i> за адаптацію початківця вчителя/викладача до організаційної культури установи, зокрема етики ділового спілкування, традицій і норм поведінки в закладі освіти; <i>відповідність</i> професійного консультування під час формування індивідуальної програми розвитку молодого фахівця (вчителя/викладача) та теоретичної і практичної підтримки під час педагогічної інтернатури (випробувального періоду) або стажування;</p>	<p>академічний наставник студента з формування фахової спрямованості, який навчає його певної спеціальності, впливає на вибір освітньої траєкторії (укладання індивідуального навчального плану) та освоєнні програми в період навчання з позицій майбутньої професійної діяльності; володіє <i>якостями та здібностями</i>: винахідливістю, емоційною зрівноваженістю, володінням своїми почуттями, стресостійкістю; організаторськими здібностями, витривалістю нервово-психічної системи; має <i>знання</i> індивідуальних психологічних особливостей людини, науковий кругозір у сфері спеціальних фахових дисциплін; <i>уміння</i> підвищувати свій професійний рівень, вивчати та впроваджувати в практику роботи досвід кращих едвайзерів; <i>здатність</i> постійно вдосконалювати методику роботи зі студентами та розвинені <i>компетентності</i> (психолого-педагогічну, науково-дослідницьку, професійно-організаційно-практичну, методичну, мовно-комунікативну, культурологічну); професійну <i>сформованість</i> щодо виконання функцій консультанта з академічних питань, сприяння здобувачам освіти у виборі освітньої траєкторії та освоєнні освітньо-професійної програми в період усього навчання; <i>відповідальність</i> учителя/викладача за представлення академічних інтересів студентів і участь у підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів щодо організації освітнього процесу для готовності до майбутньої професійної діяльності; <i>відповідність</i> надаваної допомоги у виборі необхідної кількості обов'язкових і елективних дисциплін, видів і баз практик вимогам до майбутньої професії здобувача освіти;</p>	<p>фахівець зі створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічного супроводу для здійснення самоосвітньої діяльності, формування системи цінностей і способу життєздатного (здорового, професійно переконаного, соціально-екологічно-відповідального громадянського); володіє <i>якостями та здібностями</i>: упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю; має <i>знання</i> щодо створення і підтримки результативного й послідовного онлайн навчання, методології та методик проектування індивідуального освітнього середовища; <i>уміння</i> акмеологічно оцінювати особистість кожного учня/студента, позитивно комунікувати, дотримуватися педагогічної етики та етикету; <i>здатність</i> адаптуватися до сучасного освітньо-науково-інноваційного контексту, методів, аудиторії і ролей, розвинені <i>компетентності</i> (педагогічна, психологічна, методологічна, методична, дистанційного, е-, онлайн-навчання, технічну, організаційну, фахову, ведення особистісну); професійну <i>сформованість</i> спільної діяльності з тьютором, оптимально дібраний й укладений науково- і навчально-методичний матеріал; <i>відповідальність</i> учителя/викладача за здійснення функцій тьютора в освітньо-науковому процесі взаємодії з учнями/студентами, використання освітніх технологій відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей тьюторантів, надання допомоги в ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їх циклу; <i>відповідність</i> результативності, неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання й мотивації самостійної освітньої діяльності;</p>

коуч	фасилітатор	тренер
<p>фахівець із креативної взаємної діяльності незалежних учасників освітньо-наукового процесу, яка здійснюється у формі діалогу, для віднаходження й реалізації можливостей здобувачів освіти та забезпечення власного освітнього, професійного, соціального й особистісного розвитку; володіє <i>якостями та здібностями</i>: шанобливим ставленням до особистого та професійного досвіду, поліідентичності кожного, емпатією, толерантністю, безпекою життєдіяльності та інших видів, підтримкою, безоціночною позицією, стійкістю до стресів, системним і позитивним мисленням, прагненням до саморозвитку; має <i>знання</i> щодо етичних норм і стандартів коучингу; <i>уміння</i> ставити запитання, що розкривають інформацію, та ефективно спілкуватися; створювати сприятливе психолого-педагогічно-комфортне середовище; розробляти та втілювати результативний план коучингу; <i>здатність</i> усвідомлювати та створювати природні й довірчі взаємини, проявляючи відверту, гнучку й упевнену манеру поведінки; адекватно вести себе в обставинах, що виникають у процесі коучингу, та розвинені <i>компетентності</i> (професійно-коучингову, морально-етичну, комунікативну, управлінсько-відповідальнісну, проєктну, інформативно-комунікаційну, мотиваційно-розвиваючу); професійну <i>сформованість</i> розуміння коучингу, його відмінності від консультування, психотерапії та інших методів фахової підтримки клієнтів та ефективне його застосування; <i>готовність</i> до створення спільно зі здобувачем освіти перспективи для неперервного навчання протягом сесій коучингу, життєвих і робочих ситуацій із метою продукування подальших дій для ефективних результатів коучингу, освітнє, наукове, технокорелятивне підприємництво; <i>відповідальність</i> викладача за використання ефективної спонукально-стимулюючої комунікації; визначення автентичної культурідентифікації потенціалу особистісних переваг здобувачів освіти і основних сфер для навчання й зростання, вирішувати важливі питання та розвиватися (отримувати зворотній зв'язок, установлювати переваги і швидкість навчання, рефлексувати та навчатися на досвіді); <i>відповідність</i> запитам щодо розкриття професійного потенціалу особи для максимального підвищення ефективності;</p>	<p>фахівець із професійної організації процесу групової роботи; супровідник навчальної групи в їхньому особистому розвитку задля зосередження уваги слухачів, активного спілкування, продуктивного викладення проблеми, самостійно пошуку й віднайдення рішення, підсумовування та аргументації за допомогою переконливих доказів, виховування ціннісного ставлення до людей, довкілля, національної культури із використанням гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації; володіє <i>якостями та здібностями</i>: беззаперечним прийманням, усвідомленням та увагою; розумінням; співпереживанням та співчуттям; довірою до природних здібностей особистості, позитивною установкою на діяльність; заохоченням оптимізму учня/студента; має <i>уміння</i> усвідомлювати потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу зі споживачем освітніх послуг; <i>здатності</i> діяти відповідно до особистих і професійних цінностей, підходити до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням, змінювати поведінку, стиль залежно від запитів і потреб групи та розвинені <i>компетентності</i> (організаційно-управлінську, організаційно-методичну, методологічну, психологічну, мовно-комунікативну, інтелектуально-емоційну, прогностично-моделюючу, критичного мислення, моніторингово-експертну, морально-етичну, гуманітарну, світоглядну, мультикультурну); професійну <i>сформованість</i> усебічного та об'єктивного сприйняття учня/студента як партнера, породження в ньому довіри, співпереживання у спільній діяльності, передбачення та недопущення конфліктів; <i>відповідальність</i> за вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації на розкриття учасників групи на професійному та особистісному рівні для спільного створення нових ідей, продуктів, розвитку проєктів та досягнення мети; <i>відповідність</i> запитам щодо розкриття потенціалу колективного інтелекту та пошук і віднайдення якнайкращого рішення у групових форматах;</p>	<p>фахівець-професіонал із досконалим знанням предмету/дисципліни навчання й умінням якісно викладати, особистість із властивими їй рисами й особливостями власного життя, котрі впливають на настрій і поведінку, об'єктом уваги якого є сам процес навчання дорослих і методи розвитку самостійності та вдумливості, прогнозування виявів поведінки та реакції на них; володіє <i>якостями</i>: гуманним ставленням до людей, самоповажним і самоцінним до себе – <i>та здібностями</i>: сформулювати цілісну концепцію та програму тренінгу, організувати й провести його; має <i>знання</i> застосування інтерактивних методів навчання дорослих, технології тренінгу, фасилітації, менторства (наставництва), консультування; <i>уміння</i> визначати освітні потреби аудиторії та мотивувати її до навчання, можливість досягнення цілі тренінгу, вибрати адекватні методи; публічно виступати; оцінювати ефективність тренінгу; <i>здатність</i> забезпечувати професійний розвиток та підвищення рівня професійної компетентності вчителів/викладачів та розвинені <i>компетентності</i> (андрагогічну, професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, риторичну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову, методичну, морально-етичну); професійну <i>сформованість</i> турботи про розвиток у дорослих професійно-педагогічних навичок, умінь, компетенцій, компетентностей, комплексу ціннісних ставлень, а також позитивних індивідуальних рис, потрібних для реалізації особистісно орієнтованого навчання; компетентності роботи з групами дорослих; планувати й проводити найрізноманітніші публічні заходи; <i>відповідальність</i> за виконання професійної справи, забезпечення опанування вчителями, викладачами державних нормативних стандартів і програм, концепцій, парадигм, інноваційних технологій освітнього процесу; <i>відповідність</i> готовності та компетентності тренерів до участі в освітньо-науковому процесі курсів підвищення кваліфікації, інших заходах щодо забезпечення професійного розвитку вчителів/викладачів.</p>

Методика

«Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотиваційних потреб» О. Ф. Потьомкіної

Виявлення установок, спрямованих на виявлення рівня показника «умотивований – невмотивований» (за О. Ф. Потьомкіною)

Інструкція

Уважно прочитайте запитання і відповідайте на них «так» чи «ні», залежно від тенденції поведінки, характерної для вас в описаній ситуації.

Текст опитувальника

1. Ви маєте особисто значущі й ціннісні прагнення, ідеали, переконання, погляди, які чітко виражаються в професійно-педагогічній діяльності?

2. У вас позитивне ставлення до професійно-педагогічній діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії міжособистісних стосунків?

3. Ви демонструєте усвідомлене сприйняття, формування понять, уяву, логічність у процесі вирішення педагогічних проблем?

4. Ви виявляєте результати мисленневих операцій та показники пам'яті у продукуванні мовних процесів?

5. На особисті цілі ви тратите більше часу, ніж на професійні?

5.1 Вас захоплює спостереження й аналіз навколишнього середовища та взаємини між людьми?

5.2 Ви вважаєте себе самодостатньою особистістю, несхильною до системного споглядання? -

6. Ви прагнете зробити якомога більше для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, аніж для себе?

6.1 Ви зацікавлені у професійному розвитку та кар'єрному зростанні шляхом освоєння нових освітніх та дослідницьких програм?

6.2 Ви не прагнете майбутнього професійного самовдосконалення? -

7. Ви переконані, що найбільша цінність у житті – жити для інших людей та для реалізації у педагогічній професії?

7.1 Вам цікаво у процесі наукового пізнання спільно з наставником набувати сучасних наукових знань?

7.2 Ви не схильні до взаємодії з наставником і вважаєте себе повноцінно-сформованою особистістю?

8. Вам важко змусити себе зробити що-небудь для створення організаційного та навчально- й науково-методичного супроводу освітнього процесу?

9. Ваша особлива риса – сумлінність у виконанні дослідницьких завдань наставника або керівника?

10. Ви переконані, що якісне виконання Вами професійно-педагогічних обов'язків часто йде на шкоду собі?

11. Ви осуджуєте колег-педагогів, які здійснюють більше працезатрат, ніж передбачено нормуванням навантаження?

12. Ви схильні перекладати частину власного навантаження на колег-педагогів із метою розвантажити себе?

13. Ваша особлива риса – це прагнення допомогти колегам-педагогам та здобувачам освіти пізнавати себе, навколишній світ, узаємини між людьми?

14. Ви вважаєте, що спочатку треба турбуватися про себе, а вже потім про професійне самовдосконалення?

15. Ви зазвичай багато часу приділяєте власній персоні, ставленню до Вас колег-педагогів, аніж виконанню професійних обов'язків?

16. Ви переконані, що для інших не потрібно занадто професійно напружуватися?

17. Для себе у Вас зазвичай не вистачає ні сил, ні часу, адже Ви покликані навчатися, навчати та досліджувати?

18. Більше вільного часу Ви присвячуєте своїм захопленням, потребам і пошуку шляхів власного зростання?

19. Ви можете назвати себе невмотивованим психологічно, фінансово у педагогічній професії?

20. Ви здатні докладати максимум зусиль у професії лише за суттєву винагороду?

20.1 Ви вмотивовані працювати на майбутнє, здійснювати науково-пошукову діяльність як особистих траєкторій успіху, так і розвитку власного наукового напрямку, інколи обмежуючи власні витрати?

21. Ви схильні до методичного сумлінного нотування здійснюваних Вами дослідницьких педагогічних операцій?

22. Ви не гаєте час на виконання недоцільної на Ваш погляд методичної роботи?

Обробка результатів

Ключ до опитувальника: по 1 балу проставляється за відповіді «так» на запитання 1 – 4, 5.1, 6, 6.1, 7, 7.1, 9, 13, 17, 20.1, 21 а також за відповіді «ні» на запитання 5, 5.2, 6.2, 8, 10 – 12, 14 – 16, 18 – 20, 22. Потім підраховується загальна сума балів.

Висновки

Чим більшою є набрана сума балів від 10, тим вища у викладача мотивація до професійно-педагогічної діяльності.

І, навпаки, чим ця сума менша від 10, тим нижча мотивація до професійно-педагогічної діяльності.

**Виявлення установок на
«процес діяльності» – «результат діяльності»**

Інструкція

Уважно прочитайте запитання і відповідайте на них «так» чи «ні», залежно від тенденції поведінки, характерної для вас в описаній ситуації.

Текст опитувальника

1. Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж її завершення?
2. Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?
3. Ви зазвичай довго не наважуєтеся почати робити те, що Вам нецікаво, навіть якщо це необхідно?
4. Ви впевнені, що у Вас вистачить наполегливості, аби завершити будь-яку справу?
5. Завершуючи цікаву справу, Ви часто шкодуєте за тим, що вона вже завершена?
6. Вам більше імпонують люди, здатні досягати успіху, ніж просто добрі та чуйні?
7. Ви відчуваєте задоволення від гри, у якій не важливий результат?
8. Ви вважаєте, що успіхів у Вашому житті більше, ніж невдач?
9. Ви більше поважаєте людей, здатних віддано захопитися справою?
10. Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливим обставинам, браку часу, додатковим перешкодам?
11. Ви часто розпочинаєте одночасно багато справ і не встигаєте довести їх до кінця?
12. Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, аби розраховувати на успіх у житті?
13. Чи можете Ви захопитися справою настільки, щоб забути про час і про себе?
14. Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?
15. Чи буває так, що, захоплюючись деталями, Ви не можете завершити розпочату справу?
16. Ви уникаєте зустрічей із людьми, які не мають ділових якостей?

17. Ви часто завантажуєте свої вихідні або відпустку роботою через те, що потрібно щось зробити?

18. Ви вважаєте, що головне у будь-якій справі – результат?

19. Погоджуючись на яку-небудь справу, Ви замислюєтеся над тим, наскільки вона є для Вас цікавою?

20. Прагнення до результату в будь-якій справі – Ваша особлива риса?

Обробка результатів і висновки

За кожну ствердну відповідь на запитання опитуваний отримує 1 бал. Сума балів за ствердні відповіді на непарні запитання (1, 3, 5, 7 тощо) відобразить орієнтацію суб'єкта на процес діяльності, а сума балів за відповіді на парні запитання – орієнтацію на результат.

ФОРМУЛЯР

діагностики сформованості науково-методичної компетентності викладачів ЗВО на засадах синергетики

МЕТОДИЧНА		НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА		СИНЕРГЕТИЧНА НАУКОВО-МЕТОДИЧНА	
М	А, PhD	М	А, PhD	М	А, PhD
ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ					
Когнітивні компетентності зі знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних викладачеві для здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та	Когнітивна інтенсивність пізнання співвідношення масштабу до швидкості ефективного сприйняття вирішення професійно-практичних завдань, можливо ускладнена оперативністю і динамічністю інтелектуальної реакції наукового пізнання, стійкість у мисленневих процесах і доланні пізнавальних утруднень; адаптація, становлення, розвиток і модернізація наукового знання і	Професійно-аксіологічні компетентності виділяти цілісно-ємерджентну єдність взаємин у системі; інтегрції та синтезу сучасних наукових знань превалюючих парадигм з освітньо-науково-практичної діяльності різних сфер працевлаштування з метою реалізації освітніх, освітньо-професійних, освітньо-наукових програм підготовки та досліджень; стійкий інтерес до науково-педагогічних досліджень та науково-дослідної діяльності.	Мотиваційно-аксіологічні компетентності щодо оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду; професійна етика та соціо-культурного та ноосферного світогляду.	Синергетично-синектичні компетентності у генерації інновацій, гіпотез та ініціатив, втілення у життя для підвищення власного соціального статусу й добробуту для розвитку суспільства і держави; професійна спрямованість на вивчення процесів пізнання та інтелекту, готовність до постійного вдосконалення та модернізації освітньо-наукової діяльності, організації процесу інтелектуально-творчої роботи здобувачів знань, творчих колективів з проектування здобуття сучасних наукових	Синергетично-синектична компетентність у продукування інноватики наукового пізнання, продуктів, сервісів і технологій, що становить мету наукової діяльності викладача; науково обґрунтовані теоретичні або експериментальні результати, наукові положення, особистий та колективний внесок у розвиток методології наукового пізнання.

навчальному процесі.	концепцій.			знань.	
<i>Оцініть кожен рівень за шкалами ЄКТС та національним оцінюванням (А - 5, В - 4, С -3)</i>					
ЕКЛЕКТИЧНИЙ					
Особистісно-рефлексивні компетентності щодо розбудови власної системи знань про роль функцій організації колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); психологічні детермінанти її активності та взаємодії (комунікативний тип рефлексії); бачення власних вчинків і стосунків, образ «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати алгоритм своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії); уміння виявляти і долати протиріччя між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і	Особистісно-рефлексивні компетентності усвідомлення складності й оструктуреності процесу розуміння та його результативності; уміння визначати резерви власного подальшого професійного зростання, регулювання професійної діяльності і ставлення до неї; уміння застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні стратегії і засоби; обізнаність щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні	Когнітивно-пізнавальні компетентності з системного знання філософських основ науки як суспільного усвідомлення реальності; знання сутності сучасних проблем методології науки; методологічних основ проведення наукових досліджень; вимог впорядкованості й основних етапів організації науково-педагогічного дослідження; оформлення результатів; знання особливостей організації науково-дослідної роботи студентів; розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за	Когнітивно-пізнавальні компетентності засвоєння основних концепцій; теоретичні знання, практичні уміння, навички та компетентності достатні для продукування нових ідей розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності; оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення.	Емерджентно-праксеологічні компетентності поглибленого усвідомлення, критичного аналізу, конструктивного вдосконалення власної освітньої та наукової діяльності; переосмислення особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток; визначальна детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності; коректування й адекватний	Емерджентно-праксеологічні компетентності – системна науково-дослідна співпраця викладачів і здобувачів освіти, що забезпечує створення науково зорієнтованого освітнього середовища, спрямованого на професійну підготовку фахівців із високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, реалізованим у педагогічній майстерності під час вирішення складних практичних завдань; методологія експертного оцінювання результатів пізнання, програм і планів розвитку.

дійсним; схильність до самоперевірки і виконання професійних завдань.	стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.	обраною спеціальністю.		розвиток інших видів компетентності.	
<i>Оцініть кожен рівень за шкалами ЄКТС та національним оцінюванням (А - 5, В - 4, С -3)</i>					
Операційно-діяльнісні компетентності – цілеспрямована творча професійна діяльність викладача щодо формування, розвитку та модернізації знань, умінь, компетенцій професійної діяльності; уміння здійснювати пошук та впроваджувати інноваційні технології; творча здатність приймати ефективні педагогічні рішення в проблемних ситуаціях; формування емоційно-ціннісних особистісних орієнтацій, здатність передбачати тенденції розвитку, можливі зміни досліджуваних явищ і процесів у системах.	Операційно-діяльнісні компетентності – здатність створювати оптимальне освітньо-наукове середовище; цілісна система дій і заходів щодо вдосконалення освітнього процесу у ЗВО; уміння оцінювати та проектувати освітній процес у ЗВО; формування сучасних навичок і компетентностей, принципів і методик вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти; уміння організувати наукову роботу зі студентами.	Системно-процесуально-функціональні компетентності розрізняти види наукових досліджень та особливості їх проведень; уміння організувати збір первинної і вторинної інформації, необхідної для наукової роботи, ставити завдання, що обґрунтовувати методів механізмів їх розв'язання; проводити аналіз науково-методичної літератури, узагальнення результатів діяльності наукових шкіл та	Системно-процесуально-функціональні компетентності набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової репрезентації результатів власного наукового дослідження; управління науковими проектами та/або складання пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності; організація наукової роботи з аспірантами; проводити експериментальні розрахунки та обґрунтовувати результати досліджень;	Акмеолого-аксіологічні компетентності застосування всіх необхідних засобів для отримання повних і достовірних результатів дослідження; культура наукового дослідження (зокрема, розуміння негарантованості інноваційного результату в процесі дослідження, чесне і стійке дотримання вимог фахової інтелектуальної роботи) налаштованість на роботу в науковому співтоваристві, на конструктивну взаємодію з	Акмеолого-аксіологічні компетентності наукового дослідництва та наукометрії достовірних обґрунтованих результатів у певній галузі науки та знань; використання отриманих наукових результатів – упровадження у виробництво, достатня дослідно-виробнича перевірка, отримання нових кількісних і якісних показників, суттєві переваги запропонованих технологій, зразків продукції, матеріалів тощо; упровадження теоретичних наукових результатів; компетентність у реєстрації та захисті прав інтелектуальної власності.

		використання наукові досягнення; відобразити наукові результати у формах статей, тез, звітів, випускової роботи або проекту.	аналізувати та оцінювати ефективність проведення наукових досліджень.	колегами, відкритість до їх оцінок та пропозицій.	

Оцініть кожен рівень за шкалами ЄКТС та національним оцінюванням (А - 5, В - 4, С -3)

ЕРГОНОМІЧНИЙ

Освітньо-інформаційні компетентності представити складну інформацію у стислій усній або письмовій формі; вести пошук, добір та опрацювання інформації джерел і літератури з проблем інтелектуальної власності; навички роботи в комп'ютерних мережах, збір, аналіз та управління інформацією, навички використання програмних засобів; орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та	Освітньо-інформаційні компетентності опублікування тез, доповідей та інших матеріалів наукових конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів тощо; сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку; керування та організація	Інформаційно-метричні компетентності знання й розуміння інформаційно-аналітичного забезпечення наукових досліджень, таксономії класифікації інформаційного аудиту та моніторингу науково-дослідного процесу, джерел інформації, порядку її узагальнення, систематизації, класифікації та достовірності; використання Інтернет-простір та	Інформаційно-метричні компетентності представлення власних наукових досягнень у вигляді монографії, посібника, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях статей у відкритий науковий простір; опублікування праць, які додатково відображають наукові результати досліджень:	Інформаційно-технологічні компетентності наскрізно застосувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі; уміння програмувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію навчання; урахування специфіки майбутніх професійних діяльностей; забезпечення	Інформаційно-технологічні компетентності використовувати та продукувати відкриту наукову інформацію для оновлення діючої у ЗВО (наукових установах), бібліотеках і державних архівах України; створення та надання науково-методичного і змістово-методологічного консультування щодо здійснюваного дослідження для здобувачів освіти від наукового керівника (консультанта); реалізовувати можливості академічної мобільності
--	--	--	--	---	--

оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.	використання цифрових технологій у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання, удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів освіти.	Інтернет-ресурсів, популяризувати власні наукові здобутки; забезпечувати науково-методичні, матеріально-технічні, інформаційно-аналітичні сервіси та послуги організації освітньо-наукового процесу професійної підготовки та розвитку.	дипломи на відкриття; патенти і авторські свідоцтва на винаходи, державні стандарти, промислові зразки, препринти; інформаційні карти на нові матеріали, що внесені до державного банку даних.	можливостей креативного та відповідального застосування цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем.	як для проведення наукових досліджень, так і для здійснення освітньої діяльності.
---	--	---	--	--	---

Оцініть кожен рівень за шкалами ЄКТС та національним оцінюванням (А - 5, В - 4, С -3)

Системо-освітні методичні компетентності фахівця до ефективного застосування теоретичних і практичних знань на етапі формальної освіти і до навчання упродовж життя; усвідомлення особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самоідентифікації сильних і слабких сторін своєї діяльності; системної єдності у взаємодії наставника,	Системо-освітні наукові компетентності засвоєння, оновлення, поширення та поглиблення знань, узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення індивідуальності, задоволення власних інтересів; планування,	Персоніфіковано-комунікативні компетентності створювати наукові тексти професійного спрямування, доносити їх до адресатів; навички оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів; правильне використання	Персоніфіковано-комунікативні компетентності дотримання морально-етичних норм і стандартів мотивації поведінки дослідників у відповідній галузі (професії); здатність аналізувати освітні комунікації, теоретичні та емпіричні матеріали; навички розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної галузі знання.	Особистісно-креативні компетентності інтегративної якості особистості викладача зі здійснення та модернізації освітньої і наукової діяльності; специфічний характер пізнання, що ґрунтується на ускладненому наслідуванні, здатності модернізувати настанови	Особистісно-креативні компетентності продуктивання теоретичних та практичних процесів професійної діяльності за метрикою свободи й оновлення з метою вольового обрання академічних виборів; усвідомлена професійна діяльність, спрямована на створення продуктів матеріальної і духовної культури, що мають суспільно-історичну цінність.
--	--	---	--	--	---

здобувача, споживача, роботодавця у системі післядипломної освіти.	здійснення самоосвітньої діяльності, самоаналізу та самоконтролю з використанням новітніх форм навчально-інформацій-них ресурсів з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації особистісних, соціальних та професійних функцій.	різних засобів комунікативних намірів; формулювання умовиводів ефективного вирішення проблем і завдань у науково-дослідній діяльності.		вирішення педагогічних проблем; евристичні вміння як передумова виникнення педагогічної інноватики; вироблення власного стилю викладацької роботи (здатність концентрувати увагу, вибіркоче ставлення до проблем, висока енергійність).	
<i>Оцініть кожен рівень за шкалами ЄКТС та національним оцінюванням (А - 5, В - 4, С -3)</i>					

ПРОТОКОЛ експертного заключення

ефективності отриманих результатів сформованості науково-методичної компетентності на засадах синергетики для забезпечення професійного розвитку за спроектованою моделлю післядипломної підготовки викладачів ЗВО

Оцініть сформованість компетентності у викладачів за 100-бальною шкалою. Рубрики 1-3 експертного заключення оцінюються мах 30 балів, рубрика 4 – у 10 балів.

1. Організація навчально-науково-пізнавальної діяльності взаємодії університетів із роботодавцями (*тах сумарно 30 балів*):

- заключення договорів про стратегічне партнерство _____
- наявність аплікаційних форм документообігу взаємодії суб'єктів _____
- регламентування працезохоронних заходів та заходів БЖД _____

2. Науково-методичне забезпечення дослідництва та практичного стажування з урахуванням потреб роботодавця (*тах сумарно 30 балів*):

- посібники, практикуми, підручники, методичні рекомендації _____
- інформаційно-аналітичні бази науково-метричних даних _____
- доступ до сучасних інформаційно-телекомунікаційних платформ _____
- синхронізованість взаємодії суб'єктів у науково-дослідницькій діяльності (матеріально-технічна, лабораторна, полігонна, краєзнавча, наукових шкіл) _____

3. Сертифікація засобів технічного регулювання (які для роботодавця є обов'язковими, а для закладу освіти рекомендованими настановами) у ЗВО (*тах сумарно 30 балів*):

- стандарти _____
- ліцензії _____
- торгові марки та лейби _____
- акредитація випробувальних лабораторій _____
- ліцензування та акредитація напрямів програм _____
- сертифікація навчальних та наукових програм підготовки _____

4. Здатність і компетентність викладача до футуристичного проектування професійного розвитку з точки зору роботодавця (*тах 10 балів*):

- діагностика _____
- аудит, моніторинг, паспортизація _____
- моделювання та прогнозування _____
- стратегічне і концептуальне проєкційне бачення _____
- формування сценаріїв, алгоритмів, траєкторій розвитку систем і саморозвитку _____

Висновок _____

КАРТКА
оцінювання рівня сформованості науково-методичної компетентності
викладачів

№ з/п	ПИТАННЯ	Значення (вагове навантаження)
<i>Критерій підготовки 1. Аксиологічний</i>		
1	Визначте, які із нижченаведених показників науково-методичної компетентності і якою мірою репрезентовані у Вас (укажіть вагове навантаження за кожним підпунктом: 1 – найменший, 10 – найбільший):	
	<p><i>1.1 Здібність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – наявність особисто значущих і ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлення до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; – особисто значущі і цінні прагнення, ідеали, переконання, погляди, ставлення до продукту і предмету діяльності у професійно-педагогічній і сфері стосунків; – усвідомлене сприйняття, формування понять, уява, логічність у процесі вирішення проблеми, пам'ять та мовні процеси. 	
	<p><i>1.2 Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – поглиблювати уявлення про особливості власного характеру, потреби, мотиви, здібності; – ставити перед собою пізнавальні мету і завдання, визначати шляхи їх досягнення, аргументувати власні умовиводи; – бути спрямованим на ціннісне засвоєння знань щодо проведення освітньо-наукової діяльності та науково-педагогічних досліджень; – сприймати, трансформувати, удосконалювати, критично осмислювати та використовувати нову інформацію; – адекватно оцінювати можливості в професійно-педагогічній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень; – миротворчого світосприйняття стану і розвитку систем із метою забезпечення пролонгованої зайнятості здобувачів освітніх послуг упродовж життя; – усвідомлення цивілізаційної та природоохоронної спадщини світу на глобальному, регіональному та локальному рівнях; – пропаганда рівності расової, гендерної, релігійної для забезпечення якості життя міжособистісних узаємин, 	

<p>кар'єрного росту, розуміння прав особи любити, вірити, діяти.</p>	
<p>1.3 Знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – поінформованості щодо пізнання, послідовності, систематичності та достовірності, релевантності результатів і їх аргументованість; – інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та освітньому процесі. 	
<p>1.4 Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – контролювати хід самостійної роботи з надбання інтеріоризованих знань, самостійно оцінювати й удосконалювати їхні результати; – дотримуватися мовних морально-етичних норм і стандартів поведінки дослідників у педагогічній професії; – формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання, методи дослідження, спланувати експеримент; оформлювати результати наукових досліджень; – моделювати, проектувати та конструювати інформаційні бази даних із мотиваційним науково-методичним компонентом забезпечення та їх метрики; – застосовувати інформаційне забезпечення наукових досліджень, класифікацію інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу, документальних джерел інформації, порядку обробки та групування інформації. 	
<p>1.5 Навички:</p> <ul style="list-style-type: none"> – засвоювати систему гуманістичних цінностей, які складають основу загальнолюдської культури; – раціонально організувати власну діяльність та ефективно використовувати час професійного спілкування та мовлення; – використовувати математичні методи побудови та аналізу моделей природних, економічних та соціальних об'єктів; – застосовувати філософські основи науки, розуміти сутності проблем її методології, наукового дослідження методик, дотримуватися методологічних основ проведення наукових досліджень, оформлення результатів. 	
<p>1.6 Компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> – продукувати нове наукове знання в певній галузі та навчальній дисципліні, концепції, науково-методичні засади, що виражають себе в мисленневих операціях та професійній діяльності; – створювати оптимальне освітнє середовище, цілісну 	

	<p>систему дій і заходів щодо науково-методичної системи вдосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти; розвивати й модернізувати професійно важливі педагогіко-психологічні якості через послідовність застосування форм, методів, правил і засобів виконання педагогічно-професійних робіт;</p> <p>– приймати фахові рішення та нести відповідальність за результати власних наукових досліджень та здійснення освітньо-наукової діяльності.</p>	
Критерій підготовки 2. Когнітивно-рефлексивний		
2	<p>Визначте, які із нижченаведених показників науково-методичної компетентності і якою мірою репрезентовані у Вас (укажіть вагове навантаження за кожним підпунктом: 1 – найменший, 10 – найбільший):</p>	
	<p>2.1 Здатність:</p> <p>– застосовувати теоретичні і практичні знання на етапі формальної освіти і до навчання упродовж життя;</p> <p>– планувати, здійснювати самоосвітню діяльність, самоаналіз навчально-інформаційних ресурсів з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації особистісних, соціальних і професійних функцій;</p> <p>– виділяти ціле та бачити зв'язки між його частинами, узагальнювати й робити висновки;</p> <p>– інтегрувати та синтезувати знання з різних сфер науково-практичної діяльності з метою проведення наукових досліджень, підготовки та написання аналітичних матеріалів;</p> <p>– оперувати основними принципами та підходами наукового пізнання системного аналізу та управління системними процесами;</p> <p>– перевіряти отримані результати, забезпечувати якісно виконувати професійно-педагогічну діяльність та проводити наукові дослідження;</p> <p>– оволодіння методикою проведення науково-педагогічного дослідження;</p> <p>– стійкий інтерес до науково-педагогічних досліджень та науково-дослідної діяльності;</p> <p>– фундаментальні знання фахової наукової підготовки та інтеграції знань із різних галузей знань у процесі продукування інноваційного наукового пошуку.</p>	
	<p>2.2 Знання:</p> <p>– рольових функцій й позиціональної організації колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії);</p> <p>– внутрішнього світу іншої людини, психологічних</p>	

<p>детермінант її активності та взаємин (комунікативний тип рефлексії);</p> <ul style="list-style-type: none"> – уявлення про свої вчинки й стосунки, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); – інтроспективного перегляду й відслідковування ходу своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії). 	
<p>2.3 Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміти особисті потреби на підставі самоаналізу, самопізнання, самокритики; – поєднувати самостійні заняття з участю в різноманітних колективних формах підвищення кваліфікації чи стажування; – виконувати практичні завдання, реагувати на інтелектуальні події, виявляти стійкість у мисленнєвих процесах і доланні пізнавальних утруднень; – працювати з науковими джерелами, інформаційними системами, оформлювати та презентувати результати наукових досліджень; – розуміти процеси актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту; – створювати наукові тексти професійного спрямування, доносити їх до адресатів, вільно оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів; – використовувати методологію теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: загальнонаукових підходів, принципів, закономірностей розвитку систем, студентоцентрованого навчання і виховання. 	
<p>2.4 Навички:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; – використовувати інформаційні та комунікаційні технології в освітньому процесі; – засвоювати, оновлювати, поширювати та поглиблювати знання, узагальнювати досвід шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення індивідуальності, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб закладу освіти. 	
<p>2.5 Компетенції:</p> <ul style="list-style-type: none"> – узагальнювати та використовувати результати власних наукових досліджень, діяльності наукових шкіл, лабораторій; 	

	<ul style="list-style-type: none"> – проводити експериментальні розрахунки та обґрунтовувати результати досліджень, аналізувати та оцінювати ефективність проведення наукових досліджень; – відображати наукові результати у формах статей, тез, звітів, дипломної роботи, монографії; – засвоювати основні концепції, розуміти теоретичні і практичні проблеми, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю. 	
	<p><i>2.6 Компетентності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – представляти свої наукові досягнення у вигляді науково-методичних і наукових праць: монографії, підручника, посібника, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях статей у відкритий науковий простір; – публікувати праці, які додатково відображають наукові результати досліджень: дипломи на відкриття, патенти і авторські свідоцтва на винаходи, державні стандарти, промислові зразки, алгоритми та програми, що пройшли експертизу на новизну; брошури, препринти; матеріали наукових конференцій, конгресів, симпозіумів тощо. 	
<i>Критерій підготовки 3. Творчо-конативний</i>		
3	<p>Визначте, які із нижченаведених показників науково-методичної компетентності і якою мірою репрезентовані у Вас (укажіть вагове навантаження за кожним підпунктом: 1 – найменший, 10 – найбільший):</p>	
	<p><i>3.1 Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – цілеспрямовано й добровільно удосконалювати власну індивідуальність у сфері науки, культури за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності; – оволодівати загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору; – удосконалювати наукове знання, продукт, технології, що становить мету наукової діяльності викладача; – науково обґрунтовувати теоретичні або експериментальні результати, наукові положення; – спрямованість на вивчення процесів пізнання та інтелекту, готовність до вдосконалення та модернізації науково-навчальної діяльності, організації процесу інтелектуально-творчої роботи здобувачів знань; – розвиток творчих якостей особистості викладача, здатності до інноваційної діяльності; – розширювати наукову ерудицію; 	

<ul style="list-style-type: none"> – реалізовувати можливості академічної мобільності для проведення наукових досліджень та здійснення освітньої діяльності; – тлумачити, систематизувати та узгоджувати понятійно-категоріальний апарат фундаментально-філософської і конкретно-наукової методології (у т.ч. міжнародні); – вести дискусію з метою виправлення помилок або логічних порушень у твердженнях партнерів в умовах транскордонної комунікації. 	
<p>3.2 Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – творчо розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих інтересів і потреб суспільства; – формувати розумові дії внутрішнього плану свідомості через засвоєння зовнішніх дій і соціальних форм спілкування; – діагностично ставити й поетапно перевіряти цілі й завдання наукового дослідження, удосконалювати їх відповідно до потреб суспільства та оновлюваного наукового знання; – творчо використовувати цифрові технології у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання, удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів освіти; – організувати наукову роботу з аспірантами, докторантами, створювати та надавати методичне і змістовне наукове консультування щодо методології здійснюваного дослідження; – дотримуватися мовних морально-етичних норм і стандартів поведінки дослідників у відповідній галузі (професії). 	
<p>3.3 Навички:</p> <ul style="list-style-type: none"> – організувати та здійснювати керівництво науково-дослідною діяльністю студентів; – творчо представляти та обговорювати результати власної наукової роботи українською та іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі; – передбачати тенденції розвитку, можливі зміни досліджуваних явищ і процесів; – здійснювати управління науковими проектами та складанням пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності; – генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення власного соціального статусу та 	

	<p>добробуту, розвитку суспільства і держави;</p> <ul style="list-style-type: none"> – визначати резерви свого подальшого зростання, регулювати власну фахову діяльність та формування науково-методичної компетентності. 	
	<p><i>3.4 Компетенції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні інноваційні стратегії; – усвідомлювати, критично аналізувати, удосконалювати власну освітню та наукову діяльність, переосмислювати особистісний і професійний досвід для формування нових фахових еталонів і стандартів; – визначати детермінанти соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної творчої ідентичності. 	
	<p><i>3.5 Компетентності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – організовувати системну науково-дослідну та науково-методичну співпрацю викладачів і здобувачів освіти для забезпечення створення науко зорієнтованого освітнього середовища, спрямованого на професійну підготовку фахівців із високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, реалізованим у педагогічній творчості; – продукувати наукові положення та науково обґрунтовані результати в певній галузі науки для розв'язання важливих наукових або науково-прикладних проблем; – упроваджувати отримані наукові результати у виробництво, творча дослідно-виробнича перевірка, отримання нових кількісних і якісних показників, суттєві переваги запропонованих технологій, зразків продукції, матеріалів тощо. – проводити самостійні наукові дослідження загальнонаціонального або світового значення, є достовірними та пройшли широку апробацію. 	

Прізвище, ім'я, по батькові _____ підпис, дата

Обробка результатів

Підрахунок балів відбувається за схемою:

від 3 до 3,99 (120–139) – середній рівень (С);

від 4 до 4,99 (140–159) – достатній рівень (В);

5 балів (160–170) – творчий рівень (А).

ПИТАЛЬНИК
параметральної діагностики рівня сформованості
науково-методичної компетентності викладача

Методика дозволяє виявити самооцінку професійно-педагогічної компетентності викладача або частоту її прояву, що характеризує рівень сформованості в нього науково-методичної компетентності.

У запропонованому бланку необхідно за 10-бальною шкалою провести самооцінку системних якостей, здібностей, здатностей, готовності, сформованості.

№ з/п	ПАРАМЕТРИ У ПОКАЗНИКАХ	Шкала оцінок
1	<p><i>Системні якості:</i> кругозору, ерудиції, наукового інтелекту, гуманізму, гуманітарності, соціальної справедливості, інтелектуальності, цілеспрямованості, мобільності, динамізму особистості, адаптивності, полікультурності, толерантності, емпативності, емоційного інтелекту, експресивності, розвиненості мови, артистизму, оптимізму</p>	
2	<p><i>Здібності:</i> до наукового пізнання, аналітично-мисленнєвої діяльності, системного аналізу, якості складових соціального й освітнього середовища, з наукометрії, системно-педагогічного управління, прогнозування, моделювання та планування</p>	
3	<p><i>Здатності:</i> сприймати, систематизувати та транслювати науково обґрунтовану інформацію, досліджувати оточуюче середовище (соціальне, освітнє), вікової трансформації цільового матеріалу для різних категорій підготовки, здатність методичної, виховної, соціальної роботи, художнього й естетичного сприйняття дійсності, морально-етичного ставлення до особистості, здатність біоетики, екологічної етики</p>	
4	<p><i>Готовності:</i> професійна самосвідомість та здійснення педагогічної діяльності відповідно до стандартів, концентрація професійного (духовного, особистісного й фізичного) потенціалу, психологічна готовність (психологічної саморегуляції, діяльність у нестандартних умовах, здатність передбачати, антиципіювати майбутнє, виробляти на них певну реакцію), здатність до саморегуляції, широке використання інформаційно-телекомунікаційно-мультимедійних засобів в</p>	

	освітньому процесі, соціальна відповідальність	
5	<i>Сформованості компетентності:</i> комплексуючого та інтегрованого імперативу, усукупнення часткових компетентностей (функціонально-філософської: філософської, релігієзнавчої, світоглядної, цивілізаційної, морально-етичної, художньо-естетичної, самоосвітньої, критичного мислення; загальнонаукової: дослідницько-експериментальної, креативної, інформаційно-цифрової, інноваційної, рефлексивної, андрагогічної, управлінської моніторинго-експертної, прогностично-моделюючої; конкретно-наукової (професійної): педагогічної, психологічної, математичної, природничої, екологічної, технічної, технологічної, історичної, політичної, суспільної, соціологічної, мовно-комунікативної, інструментально-аналітичної тощо)	

Обробка результатів

Підрахунок балів відбувається за схемою:

від 3 до 3,99 (30–39) – середній рівень (D,E);

від 4 до 4,99 (40–49) – достатній рівень (B,C);

5 балів (50) – творчий рівень (A).

Критерії оцінювання системи формування науково-методичної компетентності викладачів ЗВО в процесі післядипломної підготовки

Примітка: ** E – шкала	Критерії оцінювання післядипломної підготовки викладачів ЗВО із науково-методичною компетентністю			Шкала оцінювання E**	Середній бал
	Пропедевтичний	Еклектичний	Ергономічний		
Середній	<p>Попередньо ознайомлений з майбутніми науково обґрунтованими особливостями професійно орієнтованих, фахових і спеціальних дисциплін, які опанував або опановує; свідоме сприйняття загального розуміння освітнього процесу засвоєння фахових знань; елементарно методичне оформлення навчально- і науково-методичного супроводу освітньо-наукового процесу.</p>	<p>Професійно орієнтований на майбутню реалізацію в педагогічній професії, часткове запозичення, копіювання та наслідування досвіду наставників і поєднання власного й адаптованого в освітньому процесі та здійсненні наукових досліджень.</p>	<p>Здатний до усвідомлення особливостей і можливостей професійної адаптації, становлення, створення та забезпечення умов для ефективного здійснення освітньо-наукового процесу, стійкої працездатності на основі безпеки та якості життєдіяльності власної, колег-педагогів та здобувачів освіти.</p>		
Достатній	<p>Здатний до наслідування, повторення, узагальнення й систематизації раніше здобутих наукових знань на новому методологічному рівні, підготовлений до сприйняття та засвоєння сучасного когнітивного матеріалу за рахунок синхронізації раніше набутих компетентностей у синергетиці з новими дотичними та перехресними під час навчально-пізнавального та науково-дослідницького студентоцентрованого пізнання; професійно дидактично компетентний у сприянні безперервності освіти на основі принципів наступності, наскрізності та персоналізації.</p>	<p>Професійно готовий поєднувати у власній професійній діяльності різномірні концепції, парадигми, технології, протилежні погляди, теорії, ідейні напрями, стилі з метою адаптації та реалізації в освітньому процесі та здійсненні наукових досліджень.</p>	<p>Професійно готовий здійснювати посадові обов'язки у відповідно створених умовах із необхідними організацією та облаштуванням обладнанням робочої зони, місць, предметів і об'єктів праці, комп'ютерних програм для найбільш безпечної та ефективної фахової діяльності, виходячи із фізичних і психічних особливостей власного організму, колег-педагогів та здобувачів освіти; створення інноваційних освітніх і наукових програм, у тому числі інформаційно-технологічних для модернізації умов та оптимізації професійного середовища за цільовим призначенням</p>		

Високий	<p>Професійно сформований та відповідальний за цілісність освітньо-наукового процесу, діагностики, систематизації функціонального використання міжпредметних зв'язків у складових освітньо-наукового процесу для формування системної методології навчально-пізнавальної діяльності.</p>	<p>Професійно сформований під час застосування набутого практично корисного досвіду постійного експериментування й валідизації, використання різних освітніх стратегій, освітньо-наукових популярних технологій, виявлення креативності і новаторства у процесі поєднання різномірних і несумісних понять і теорій для подолання в них протилежностей і створення різнопланового та неординарного системно єдиного цілого.</p>	<p>Професійно сформований щодо високої наукової організації праці для забезпечення оптимального функціонального стану, при якому досягається відповідність засобів та умов діяльності власним функціональним можливостям, колег-педагогів та здобувачів освіти завдяки використанню принципів безпеки, надійності, комфортності, урахування вікових та індивідуальних особливостей, естетичності тощо; компетентний продукувати професійні інноваційні наукоємні й сервісні продукти та впроваджувати їх на основі методології системного управління науково- та навчально-пізнавальної діяльності, у тому числі експертного оцінювання релевантності її результатів.</p>		
----------------	--	--	---	--	--

Критерії формування науково-методичної компетентності на засадах синергетики в розрізі методичного й науково-дослідного компонентів за змістово-методологічною, організаційно-методичною, організаційно-педагогічною та дослідницькою, практично-стажувальною підсистемами структурно-логічної моделі системи формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті

Рівні сформованості	Компоненти	Критерії формування науково-методичної компетентності у розрізі методичного й науково-дослідного компонентів за змістово-методологічною, організаційно-методичною, організаційно-педагогічною та дослідницькою, практично-стажувальною підсистемами структурно-логічної моделі системи формування НМК викладачів у післядипломній педагогічній освіті					
		Аксіологічний		Когнітивно-рефлексивний		Творчо-конативний	
		Методичний компонент науково-методичної компетентності	Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності	Методичний компонент науково-методичної компетентності	Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності	Методичний компонент науково-методичної компетентності	Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності
Показники змістово-методологічної підсистеми							
середній	Наявність особисто значущих і ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлення до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків у формі особистісних орієнтацій.	Спрямованість на ціннісне засвоєння знань щодо проведення науково-педагогічних досліджень. Навички раціональної організації власної наукової діяльності та ефективного використання часу.	Середній рівень поінформованості, пізнання; послідовність, систематичність та доречна й переконлива аргументованість. Володіння методами й інструментальними засобами, що сприяють інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів.	Несистемні знання сутності науково-дослідної роботи та методики її здійснення; організації та проведення власних наукових досліджень; володіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку.	Здатність ставити перед собою пізнавальні мету і завдання в конкретній дисципліні, визначати шляхи їх досягнення. Уміння контролювати хід самостійної роботи з надбання знань певної галузі й самостійно оцінювати та вдосконалювати їхні результати.	Знання філософських основ науки; сутності сучасних проблем методології науки, методологічних основ проведення наукових досліджень, вимог порядку і основних етапів організації наукового дослідження; оформлення результатів педагогічного дослідження.	

достатній	Достатні знання теоретичного і технологічного характеру: загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни.	Розвинене вміння виділяти ціле та бачити зв'язки між його частинами; узагальнювати й робити висновки; інтегрувати та синтезувати знання з різних сфер науково-практичної діяльності з метою проведення наукових досліджень, підготовки та написання аналітичних матеріалів.	Достатні знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії; уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності та взаємин; уявлення про свої вчинки й стосунки, образ власного «Я» як індивідуальності; здатність інтроспективно переглядати й коригувати хід своєї методичної роботи.	Достатнє засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю.	Формування, розвиток та модернізація методичних знань, умінь, навичок, компетенцій професійної діяльності в конкретній навчальній дисципліні. Уміння здійснювати пошук інноваційних освітніх технологій та впроваджувати їх елементи в освітній процес конкретного закладу освіти та власну професійно-практичну діяльність.	Оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення та є унікальною роботою з галузі науки.
творчий	Сформованість та продукування наукового знання в певній галузі та навчальній дисципліні, концепцій, пов'язаних із цим знанням, що виражають себе як у мислительних операціях, так і в професійній діяльності. Уміння застосовувати в навчальній дисципліні для вирішення пізнавальних задач ефективні творчі стратегії і засоби.	Оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду.	Сформованість уміння виявляти та долати протиріччя між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним у методичці викладання навчальної дисципліни. Схильність до самоперевірки отриманих результатів, турбота про якісне виконання професійних завдань.	Стійкі теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності.	Сформованість уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання, регулювати власну фахову діяльність. Обізнаність щодо процесів актуалізації особистості, реалізації творчих здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.	Системна науково-дослідна співпраця викладачів і здобувачів освіти, що забезпечує створення науко орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на професійну підготовку фахівців із високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, реалізованим у педагогічній творчості під час вирішення складних практичних завдань
Показники організаційно-методичної підсистеми						

середній	Знання з окремої галузі науки (фаху), методів, принципів, форм і закономірностей викладання конкретної дисципліни у закладах вищої освіти, уміння здійснювати освітній процес.	Уміння користуватися інформаційними джерелами (навчальна література, словники, довідники, каталоги, монографії, періодичні видання тощо). Володіння методами роботи з науковою літературою, технологією складання бібліографічного списку з теми наукового дослідження.	Цілеспрямована професійна діяльність викладача з формування, розвитку та модернізації знань, умінь, компетенцій із фаху та уміння здійснювати пошук і впроваджувати інноваційні методики й технології.	Готовність і здатність збирати й узагальнювати теоретичну та емпіричну інформацію для наукового дослідження, знання особливостей організації науково-дослідної роботи студентів.	Творча діяльність у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях. Формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.	Уміння організувати власну пошуково-творчу, креативно-перетворюючу діяльність і співтворчість, застосовувати сучасні інформаційні технології в науковій діяльності.
достатній	Здатність застосовувати інформаційно-телекомунікаційні, евристичні, інтегративно-ергономічні методи синектики.	Достатні знання й розуміння інформаційного забезпечення наукових досліджень, класифікації інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу, документальних джерел інформації, порядку обробки та групування інформації.	Застосування технологій спостереження, прогнозування, моделювання проектування, планування в освітньому процесі.	Достатня здатність критично сприймати й аналізувати чужі думки та ідеї, шукати власні шляхи вирішення проблеми. Уміння використовувати Інтернет-простір та Інтернет-ресурси науки, поширювати в них власні наукові здобутки.	Створення індивідуальних програм навчання, упровадження нових навчальних дисциплін, підготовка до професій майбутнього для конкурентоздатної країни та суспільства.	Достатня компетенція представлення своїх творчих наукових досягнень у вигляді монографії, підручника, посібника, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях статей у відкритий науковий простір.
творчий	Сформованість здатності створювати оптимальне освітнє середовище, цілісна система дій і заходів щодо вдосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти.	Сформованість самосприйняття себе, своєї наукової діяльності, здатність аналізувати свої дії, переконання, свідомий розвиток творчості у професійній діяльності, методики організації та проведення наукових досліджень, створення наукових текстів професійного спрямування, уміння доносити їх до адресатів.	Сформованість уміння оцінювати та проектувати інноваційний освітній процес у закладі вищої освіти, формування сучасних навичок і компетентностей, принципів і методик вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти.	Уміння проводити самостійні наукові дослідження стосовно актуальної наукової проблеми у межах однієї або кількох галузей знань, результати яких забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення, є достовірними та пройшли широку апробацію.	Методологія розвитку, нагляду, контролю, експертного оцінювання, практики пізнання, експертного оцінювання результатів пізнання, програм і планів.	Розвиток і саморозвиток, творчий підхід у професійній діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності. Уміння визначати рівень готовності до науково-дослідницької діяльності студентів, методично організувати її здійснення і визначати шляхи втілення.

Показники організаційно-педагогічної підсистеми

середній	<p>Часткова сформованість професійно важливих педагогіко-психологічних якостей викладача; ситуативне прагнення до підвищення професійної науково-методичної компетентності; спорадичне самовдосконалення та саморозвиток.</p>	<p>Нестійка здатність педагогів-дослідників вирішувати проблеми окремих блоків науково-дослідної програми й виступати носіями збереження й продукування ідей і передачі їх наступним поколінням</p>	<p>Часткова орієнтація у цілях та завданнях професійно-педагогічної діяльності, необхідність формування, розвитку та модернізації знань, умінь, компетенцій професійної діяльності; несистематично виражені уміння здійснювати пошук та впроваджувати інноваційні технології.</p>	<p>Наслідкування досвіду лідера науково-педагогічної школи та її поповнення обдарованими послідовниками, які зберігають цінності й традиції та здатні до самостійного пошуку.</p>	<p>Спорадично репродуктивні методи та способи виконання професійно-педагогічних посадових обов'язків, частково творча систематизація фахово важливих знань, умінь, здатностей, компетенцій, несистематичне впровадження елементів інновацій в науково-методичну професійну діяльність.</p>	<p>Інтеграції знань із різних галузей науки у процесі продукування інноваційного наукового пошуку в означеній галузі знання. Здатність діагностично ставити й поетапно перевіряти цілі й завдання наукового дослідження, удосконалювати їх відповідно до потреб суспільства та оновлюваного наукового знання.</p>
достатній	<p>Достатня сформованість професійно важливих педагогіко-психологічних якостей викладача, стале прагнення до підвищення професійної науково-методичної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку; послідовний, систематичний, плановий взаємозв'язок способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи.</p>	<p>Активність педагогів-дослідників, культивування й дотримання традицій, забезпечення спадкоємності в наукових дослідженнях</p>	<p>Достатня розвиненість професійно-педагогічних умінь і навичок, повна сформованість компетенцій щодо цілісної системи дій і заходів з удосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти, здатність до самостійного планування, організації, здійснення професійно-педагогічної діяльності та самоконтролю й самооцінки рівня фахової компетентності.</p>	<p>Навчання за інтегрованими програмами підготовки дослідників (педагогів, науковців) до інноваційної діяльності, формування в них наукового мислення, створення умов для їх професійного розвитку.</p>	<p>Достатня сформованість здатності до впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти та власну професійно-практичну діяльність.</p>	<p>Сформованість компетенції використання творчо використовувати можливості мережі Internet, електронної бібліотеки, сучасного наукового обладнання, матеріалів, зразків, застосування сервісів електронних бібліотек, Інтернет-конференцій, наукометричних та бібліометричних хмарних сервісів тощо</p>

творчий	Творча сформованість професійно важливих педагогіко-психологічних якостей викладача через послідовність застосування форм, методів, правил і засобів виконання професійних робіт; стала здатність до прийняття фахових рішень та відповідальність за них,	Сформованість цілісності розвитку в дослідників (педагогів, науковців) особистісної (мотиви, цілі, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки) структури інноваційної діяльності	Цілеспрямована творча професійна діяльність викладача, розвинена здатність приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях. Розвиток та модернізація знань, умінь, компетенцій інноваційної професійної діяльності	Мобільність суб'єктів наукової школи щодо нових наукових фактів та її стійкість в умовах швидкого розвитку світової наукової системи; розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості до наукових дискусій.	Швидке й ефективне творче вирішення практичних завдань, оперативність і динамічність інтелектуальної реакції, стійкість мисленневих процесів у доланні пізнавальних утруднень в галузі методики викладання навчальної дисципліни чи курсу.	Сформованість компетенції використання системи наукометричних баз даних для можливості друкуватися в індексованих за кордоном журналах, в іноземних журналах, з іноземними співавторами; цитувати свої роботи в рамках допущеного мінімуму; використовувати іноземні посилання в списку пристатейної бібліографії; приділяти увагу оформленню наукових робіт.
Показники дослідницької, практично-стажувальної підсистеми						
середній	Професійна самосвідомість та здійснення педагогічної діяльності відповідно до стандартів, концентрація професійного (духовного, особистісного й фізичного) потенціалу.	Подальший розвиток умінь працювати з науковими джерелами, інформаційними системами, оформлювати та репрезентувати результати наукових досліджень.	Компетенція сприймати, систематизувати та транслювати науково обґрунтовану інформацію, досліджувати оточуюче середовище (соціальне, освітнє), вікової трансформації цільового матеріалу для різних категорій підготовки,	Специфічний характер пізнання, що ґрунтується на ускладненому наслідуванні, здатності кардинально змінювати настанову інтелекту при вирішенні педагогічних проблем; оволодіння методикою проведення науково-педагогічного дослідження.	Теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної освітньо-наукової діяльності.	Уміння проводити аналіз науково-методичної літератури, узагальнювати результати діяльності наукових шкіл, упроваджувати їх в освітній процес та використовувати новітні наукові досягнення. Уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих інтересів і потреб суспільства.

достатній	Достатня психологічна готовність (психологічної саморегуляції, діяльність у нестандартних умовах, здатність передбачати, антиципіювати майбутнє, виробляти на них певну реакцію), достатня здатність до саморегуляції.	Достатній розвиток творчих якостей особистості викладача, здатності до інноваційної діяльності; розширення наукової ерудиції; удосконалення вмінь і навичок організації та керівництва науково-дослідною діяльністю студентів.	Достатня готовність до методичної,виховної, соціальної роботи, художнього й естетичного сприйняття дійсності, морально-етичного ставлення до особистості, здатність біоетики, екологічної етики тощо.	Достатня дослідницька самосвідомість, сумлінне, критичне, методологічно виважене сприйняття та оцінка власних та інших дослідницьких зусиль і результатів. Уведення теоретичних результатів власних наукових досліджень у рекомендації щодо їх практичного використання в освітньо-науковий процес закладів вищої освіти.	Інтегративна якість особистості викладача зі здійснення та модернізації освітньо-наукової діяльності у процесі продукування інноваційного наукового пошуку, достатня для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності	Підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки, проведення авторських досліджень з використанням сучасного обладнання і технологій, опанування новітніх унікальних методів, набуття досвіду провадження науково-дослідної діяльності, забезпечення інформаційного обміну та розширення наукових контактів під час стажування.
творчий	Сформованість комплексуютьуючого та інтегрованого імперативу, усукупнення часткових компетентностей (функціонально-філософської: філософської, релігієзнавчої, світоглядної, цивілізаційної тощо; загальнонаукової: дослідницько-експериментальної, креативної, інформаційно-цифрової, інноваційної, андрагогічної, тощо; конкретно-наукової: педагогічної, психологічної, математичної, природничої, екологічної, технічної тощо).	Розвиненість методологічної культури викладачів; сформованість системного наукового світогляду, загального культурного кругозору. Культура наукового дослідження (зокрема, розуміння негарантованості інноваційного результату в процесі дослідження, чесне і стійке дотримання вимог фахової інтелектуальної роботи) налаштованість на роботу в науковому співтоваристві, на конструктивну творчу взаємодію з колегами, відкритість до їх оцінок та пропозицій.	Творчий стиль роботи (висока здатність концентрувати увагу, креативне ставлення до вирішення професійних проблем, високий синергетизм і енергійність. Здатність реалізовувати можливості академічної мобільності для проведення наукових досліджень і здійснення освітньої діяльності.	Створення та надання методичного і змістовного наукового консультування щодо здійснюваного дослідження для здобувачів освіти (магістрів, аспірантів і докторантів) від наукового керівника (консультанта). Управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності.	Творче мислення та світогляд, самодисципліна, самовдосконалення, саморозвиток, аналіз та продукування моделей, алгоритмів, схем, концепцій, парадигм тощо. Сформованість власної методології в індивідуальних принципах, методах діяльності і знаннях, виражених у методології пізнання, практичної цільності та оцінювання в галузі методики викладання інтегрованого міждисциплінарного освітнього курсу.	Наукові положення та науково обґрунтовані результати у певній галузі науки, що розв'язують важливу наукову або науково-прикладну проблему, щодо яких викладач є суб'єктом авторського права. Використання отриманих наукових результатів – упровадження у виробництво, творча дослідно-виробнича перевірка, отримання нових кількісних і якісних показників, суттєві переваги запропонованих технологій, зразків продукції, матеріалів тощо.

Критерії оцінювання НМК за рівнями сформованості у викладачів за системою формування НМК на засадах синергетики

Критерії оцінювання сформованості науково-методичної компетентності			Шкала оцінювання Е**	Середній бал
Аксіологічний	Когнітивно-рефлексивний	Творчо-конативний		
<p><i>Здібність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – наявність особисто значущих і ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлення до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків. <p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – поглиблювати уявлення про особливості власного характеру, потреби, мотиви, здібності; – ставити перед собою пізнавальні мету і завдання, визначати шляхи їх досягнення, аргументувати власні умовиводи; – бути спрямованим на ціннісне засвоєння знань щодо проведення освітньо-наукової діяльності та науково-педагогічних досліджень. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – контролювати хід самостійної роботи з надбання інтеріоризованих знань, самостійно оцінювати й удосконалювати їхні результати; – дотримуватися мовних морально-етичних норм і стандартів поведінки дослідників у педагогічній професії. <p><i>Навички:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – засвоювати систему гуманістичних цінностей, які складають основу загальнолюдської культури; – раціонально організувати власну діяльність та ефективно використовувати час професійного спілкування та мовлення. 	<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – застосовувати теоретичні і практичні знання на етапі формальної освіти і до навчання упродовж життя; – планувати, здійснювати самоосвітню діяльність, самоаналіз навчально-інформаційних ресурсів з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації особистісних, соціальних і професійних функцій; – виділяти ціле та бачити зв'язки між його частинами, узагальнювати й робити висновки; – інтегрувати та синтезувати знання з різних сфер науково-практичної діяльності з метою проведення наукових досліджень, підготовки та написання аналітичних матеріалів. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміти особисті потреби на підставі самоаналізу, самопізнання, самокритики; – поєднувати самостійні заняття з участю в різноманітних колективних формах підвищення кваліфікації чи стажування. <p><i>Навички:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; – використовувати інформаційні та комунікаційні технології в освітньому процесі; – засвоювати, оновлювати, поширювати та поглиблювати знання, узагальнювати досвід шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення індивідуальності, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб закладу освіти. 	<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – цілеспрямовано й добровільно удосконалювати власну індивідуальність у сфері науки, культури за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності; – оволодівати загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору; – удосконалювати наукове знання, продукт, технології, що становить мету наукової діяльності викладача; – науково обґрунтовувати теоретичні або експериментальні результати, наукові положення. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – творчо розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих інтересів і потреб суспільства; – формувати розумові дії внутрішнього плану свідомості через засвоєння зовнішніх дій і соціальних форм спілкування. <p><i>Навички:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – аналізувати освітні комунікації, теоретичні та емпіричні матеріали; – творчо представляти та обговорювати результати власної наукової роботи українською та іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі. 	C	3,00-3,99

<p><i>Здібність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – особисто значущі і цінні прагнення, ідеали, переконання, погляди, ставлення до продукту і предмету діяльності у професійно-педагогічній і сфері стосунків; – усвідомлене сприйняття, формування понять, уява, логічність у процесі вирішення проблеми, пам'ять та мовні процеси. <p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – сприймати, трансформувати, удосконалювати, критично осмислювати та використовувати нову інформацію; – адекватно оцінювати можливості в професійно-педагогічній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень. <p><i>Знання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – поінформованості щодо пізнання, послідовності, систематичності та достовірності, релевантності результатів і їх аргументованість; – інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та освітньому процесі. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання, методи дослідження, спланувати експеримент; оформлювати результати наукових досліджень. <p><i>Навички:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – використовувати математичні методи побудови та аналізу моделей природних, економічних та соціальних об'єктів – застосовувати філософські основи науки, розуміти сутності проблем її методології, наукового дослідження методик, дотримуватися методологічних основ проведення наукових досліджень, оформлення результатів. 	<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – оперувати основними принципами та підходами наукового пізнання системного аналізу та управління системними процесами; – перевіряти отримані результати, забезпечувати якісно виконувати професійно-педагогічну діяльність та проводити наукові дослідження. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – виконувати практичні завдання, реагувати на інтелектуальні події, виявляти стійкість у мисленневих процесах і доланні пізнавальних утруднень; – представляти складну інформацію у стислій усній або письмовій формі; – розуміти процеси актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту. <p><i>Навички:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – організувати збір первинної і вторинної інформації, необхідної для наукової роботи; ставити задачі, обґрунтовувати методи їх розв'язання; – працювати в комп'ютерних мережах, здійснювати збір, аналіз та управління інформацією, використовувати програмні засоби, проводити аналіз науково-методичної літератури. <p><i>Компетенції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – узагальнювати та використовувати результати власних наукових досліджень, діяльності наукових шкіл, лабораторій; – проводити експериментальні розрахунки та обґрунтовувати результати досліджень, аналізувати та оцінювати ефективність проведення наукових досліджень; – відображати наукові результати у формах статей, тез, звітів, дипломної роботи, монографії; – засвоювати основні концепції, розуміти теоретичні і практичні проблеми, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю. 	<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – спрямованість на вивчення процесів пізнання та інтелекту, готовність до вдосконалення та модернізації науково-навчальної діяльності, організації процесу інтелектуально-творчої роботи здобувачів знань, творчих колективів з проєктування й отримання нового наукового знання. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – діагностично ставити й поетапно перевіряти цілі й завдання наукового дослідження, удосконалювати їх відповідно до потреб суспільства та оновлюваного наукового знання; – творчо використовувати цифрові технології у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання, удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів освіти . <p><i>Навички:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – передбачати тенденції розвитку, можливі зміни досліджуваних явищ і процесів; – здійснювати управління науковими проєктами та складанням пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності; – генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення власного соціального статусу та добробуту, розвитку суспільства і держави; – визначати резерви свого подальшого професійного зростання, регулювати власну професійну діяльність і ставлення до неї. <p><i>Компетенції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – застосовувати для вирішення пізнавальних задач ефективні інноваційні стратегії; – усвідомлювати, критично аналізувати, удосконалювати власну освітню та наукову діяльність, переосмислювати особистісний і професійний досвід для формування нових професійних еталонів і стандартів; – визначати детермінанти соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної творчої ідентичності. 	В	4,00-4,99
---	--	--	---	-----------

<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – миротворчого світосприйняття стану і розвитку систем із метою забезпечення пролонгованої зайнятості здобувачів освітніх послуг упродовж життя; – усвідомлення цивілізаційної та природоохоронної спадщини світу на глобальному, регіональному та локальному рівнях; – пропаганда рівності расової, гендерної, релігійної для забезпечення якості життя міжособистісних узамин, кар’єрного росту, розуміння прав особи любити, вірити, діяти. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – моделювати, проектувати та конструювати інформаційні бази даних із мотиваційним науково-методичним компонентом забезпечення та їх метрики; – застосовувати інформаційне забезпечення наукових досліджень, класифікацію інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу, документальних джерел інформації, порядку обробки та групування інформації. <p><i>Компетенції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – продукувати нове наукове знання в певній галузі та навчальній дисципліні, концепції, пов’язані із цим знанням, що виражають себе в мислительних операціях та професійній діяльності; – створювати оптимальне освітнє середовище, цілісну систему дій і заходів щодо вдосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти; – розвивати й модернізувати професійно важливі педагогіко-психологічні якості через послідовність застосування форм, методів, правил і засобів виконання педагогічно-професійних робіт; приймати фахові рішення та нести відповідальність за результати власних наукових досліджень. 	<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – стійкий інтерес до науково-педагогічних досліджень та науково-дослідної діяльності; – фундаментальні знання фахової наукової підготовки та інтеграції знань із різних галузей науки у процесі продукування інноваційного наукового пошуку. <p><i>Знання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ролі функцій й позиціональної організації колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); внутрішнього світу іншої людини, психологічних детермінант її активності та взаємин (комунікативний тип рефлексії); уявлення про свої вчинки й стосунки, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); інтроспективного перегляду й відслідковування ходу своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії). <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – створювати наукові тексти професійного спрямування, доносити їх до адресатів, вільно оперувати фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів; – використовувати методологію теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: загальнонаукових підходів, принципів, закономірностей розвитку систем, студентоцентрованого навчання і виховання. <p><i>Компетенції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – представляти свої наукові досягнення у вигляді монографії, підручника, посібника, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях статей у відкритий науковий простір; – публікувати праці, які додатково відображають наукові результати досліджень: дипломи на відкриття, патенти і авторські свідоцтва на винаходи, державні стандарти, промислові зразки, алгоритми та програми, що пройшли експертизу на новизну; брошури, препринти; матеріали наукових конференцій, конгресів, симпозіумів тощо. 	<p><i>Здатність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – реалізовувати можливості академічної мобільності для проведення наукових досліджень та здійснення освітньої діяльності; – тлумачити, систематизувати та узгоджувати понятійно-категоріальний апарат фундаментально-філософської і конкретно-наукової методології (у т.ч. міжнародні); – вести дискусію з метою виправлення помилок або логічних порушень у твердженнях партнерів в умовах транскордонної комунікації. <p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – організувати наукову роботу з аспірантами, докторантами, створювати та надавати методичне і змістовне наукове консультування щодо здійснюваного дослідження; – дотримуватися мовних морально-етичних норм і стандартів поведінки дослідників у відповідній галузі (професії) <p><i>Компетенції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – організувати системну науково-дослідну співпрацю викладачів і здобувачів освіти для забезпечення створення науко зорієнтованого освітнього середовища, спрямованого на професійну підготовку фахівців із високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, реалізованим у педагогічній творчості; – продукувати наукові положення та науково обґрунтовані результати в певній галузі науки для розв’язання важливих наукових або науково-прикладних проблем; – упроваджувати отримані наукові результати у виробництво, творча дослідно-виробнича перевірка, отримання нових кількісних і якісних показників, суттєві переваги запропонованих технологій, зразків продукції, матеріалів тощо. – проводити самостійні наукові дослідження загальнонаціонального або світового значення, є достовірними та пройшли широку апробацію. 	A	5,00
--	--	--	---	------

Опитувальна анкета щодо оцінювання діяльності НШ (НПШ)

№ з/п	Питання	Значення (бал, варіант відповіді)
БЛОК 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ		
1	<p>Визначте, які із нижченаведених показників найбільше впливають на діяльність НШ (НПШ) (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):</p> <p>1.1. Кількість кваліфікованих дослідників, задіяних у діяльності НШ (НПШ)</p> <p>1.2. Рівень кваліфікації дослідників, задіяних у роботі НШ (НПШ)</p> <p>1.3. Наявність НШ (НПШ), які проводять дослідження за тими ж науковими напрямами в Україні та за кордоном</p> <p>1.4. Матеріально-технічне забезпечення діяльності НШ (НПШ)</p> <p>1.5. Актуальність і затребуваність результатів наукових досліджень, які здійснює НШ (НПШ) для вітчизняних галузей економіки, педагогіки, методики тощо, а також світових</p> <p>1.6. Кількість членів НШ (НПШ), що навчаються на місцях державного замовлення в аспірантурах та докторантурах</p> <p>1.7. Кількість виконуваних наукових досліджень, експериментальних та інноваційних розробок за рахунок державного бюджету</p> <p>1.8. Кількість виконуваних наукових досліджень, експериментальних та інноваційних розробок за рахунок власних надходжень установ НАПН/МОН України чи ЗВО</p> <p>1.9. Кількість зацікавлених суб'єктів діяльності (органів державної влади, бізнес-організацій, асоціацій), які співпрацюють з НШ (НПШ) та мають укладені договори</p> <p>1.10. Кількість дослідників-іноземців, які задіяні до виконання наукових досліджень НШ (НПШ)</p> <p>1.11. Обсяги фінансування за рахунок інших джерел (міжнародна допомога, спонсорська допомога підприємства, організації, спонсорська допомога)</p>	
БЛОК 2. ЗАБЕЗПЕЧУВАЛЬНИЙ		
2	<p>Визначте, від яких даних залежить показник рейтинговості НШ (НПШ) (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):</p> <p>2.1. Кількість фахівців НШ (НПШ), які займаються викладацькою та практичною діяльністю</p> <p>2.2. Кількість фахівців НШ (НПШ), які задіяні в написанні навчальних посібників та підручників</p> <p>2.3. Кількість фахівців НШ (НПШ), які мають науковий ступінь кандидата наук</p> <p>2.4. Кількість фахівців НШ (НПШ), які мають науковий ступінь доктора наук</p> <p>2.5. Кількість фахівців НШ (НПШ), які володіють специфічними знаннями в сфері своєї діяльності та іноземними мовами</p> <p>2.6. Кількість фахівців НШ (НПШ), які пройшли стажування в дослідницьких</p>	

	установах в Україні/за кордоном	
	2.7. Кількість іноземних наукових та науково-педагогічних працівників, залучених до наукових досліджень НШ (НПШ)	
	2.8. Кількість фахівців НШ (НПШ), відряджених за кордон для наукової та науково-педагогічної роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між ЗВО та іноземними партнерами	
	2.9. Кількість програм двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну аспірантами, докторантами, науковими та науково-педагогічними працівниками НШ (НПШ)	
	2.10. Кількість організованих і проведених НШ (НПШ) міжнародних, національних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів	
	2.11. Кількість рекрутованих нових членів співтовариства, у тому числі й зі студентського контингенту ЗВО до закінчення підготовки першої хвилі спеціалістів вищої кваліфікації	
	2.12. Кількість публікації статей учасників НШ (НПШ) у фахових та наукометричних виданнях	
БЛОК 3. РОЗВИВАЛЬНИЙ		
3	Визначте, які із нижченаведених показників найкраще характеризують рівень діяльності НШ (НПШ) (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):	
	3.1. Кількість захистів докторських дисертацій з напрямів і тематики, складеної засновниками НШ (НПШ)	
	3.2. Кількість захистів кандидатських дисертацій з напрямів і тематики, закладеної засновниками НШ (НПШ) і першою хвилею дослідників	
	3.3. Кількість відкриттів, зроблених НШ (НПШ) або дослідниками	
	3.4. Кількість публікацій монографій з напрямів і тематики діяльності наукового колективу НШ (НПШ)	
	3.5. Кількість створених на базі НШ (НПШ) науково-виробничих структур, які успішно функціонують або розвиваються у загальнонаціональному або міждержавному масштабі	
	3.6. Кількість опрацьованих і виведених на загальнонаціональний і світовий ринки виробів, обладнання, технологій тощо	
	3.7. Кількість опублікованих підручників, навчальних посібників і методичних матеріалів наукового колективу НШ (НПШ)	
	3.8. Кількість проведених НШ (НПШ) заходів культурологічного спрямування для популяризації нових наукових знань у суспільстві	
БЛОК 4. ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ		
4	Визначте, які із нижченаведених показників найкраще характеризують рівень діяльності НШ (НПШ) (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):	
	4.1. Наявність внутрішньої дисципліни, самодисципліни і порядку, сприятливого мікроклімату в колективі наукового колективу НШ (НПШ)	
	4.2. Наявність зовнішніх атрибутів НШ (НПШ): а) логотипу; б) бюлетеня (електронна та паперова версії); в) сайту; г) бази даних учасників;	

	д) сертифікатів учасників засідань Школи; е) винагород, премій, дипломів для молодих дослідників із проблематики Школи; є) електронної бази даних досліджень науковців Школи	
	4.3. Наявність співпраці з вітчизняними й зарубіжними ННШ (НППШ) із проблематики Школи	
	4.4. Рівень культивування й дотримання традицій, забезпечення спадкоємності (наступності) в наукових дослідженнях у багаторівневій школі, активність учасників	
	4.5. Рівень динамізму школи (кількість поповнень школи обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, які підтримують з ним контакти, зберігають цінності й традиції школи та здатні до самостійного пошуку)	
БЛОК 5. ІНТЕГРАЦІЙНО-ІННОВАЦІЙНИЙ <i>(лише для науково-педагогічних шкіл)</i>		
На методологічному рівні		
5	Оцініть, будь ласка, ступінь реалізації запланованих заходів і програм НППШ (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):	
	5.1. Укажіть ступінь вирішення комплексних, міждисциплінарних проблем інтеграції інноваційних процесів в сучасній освіті	
	5.2. Укажіть ступінь установлення зв'язків наукової педагогічної інноватики з іншими науковими і практичними галузями: філософією освіти, соціологією інноватики, інноваційного менеджменту, економіки, культурології тощо	
	5.3. Укажіть ступінь використання пізнавальних засобів інтегративного підходу в якості інструментів аналізу інноваційних педагогічних явищ	
	5.4. Укажіть ступінь філософських, психологічних і педагогічних аспектів інтеграції традицій та інновацій в умовах модернізації сучасної вітчизняної освіти	
	5.5. Укажіть ступінь застосування понять, категорій, принципів, теорій, підходів, онтологічних уявлень інших наук з метою поглиблення розуміння сутності інноваційних педагогічних явищ і процесів	
	5.6. Укажіть ступінь синтезу методологічних, теоретичних, методичних і технологічних знань у діяльності НППШ	
	5.7. Укажіть ступінь інтеграційних процесів у системі професійної педагогічної освіти та, відповідно, діяльності НППШ	
На теоретичному рівні		
	Оцініть, будь ласка, ступінь реалізації запланованих заходів і програм НППШ (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):	
	5.8. Укажіть ступінь створення інваріантних моделей інноваційних освітніх процесів	
	5.9. Укажіть ступінь забезпечення тісних інтеграційних зв'язків між основними теоретичними складовими педагогічної інноватики: педагогічною неологією, педагогічною аксіологією і педагогічною праксіологією	
	5.10. Укажіть ступінь синтезу принципів та умов ефективності всіх етапів життєвого циклу нововведення: зародження нової ідеї, розробки інноваційного проекту, реалізації інновації, дифузії нововведення, його стабілізації та рутинізації	
	5.11. Укажіть ступінь обґрунтування стратегій інноваційного розвитку системи неперервної освіти, наступності та єдності вищої, професійної, післядипломної освіти	

5.12. Укажіть ступінь міжсистемного синтезу, що передбачає, по-перше, інтеграцію інноваційних систем, що відносяться до різних видів педагогічного процесу, по-друге, інтеграцію однопорядкових педагогічних систем (наприклад, інтеграцію проблемного та модульного навчання – зовнішній синтез), по-третє, інтеграційні процеси, що відбуваються всередині окремих дидактичних або виховних систем – внутрішній синтез (наприклад, цілей, змісту, методів та форм дистанційного навчання)	
5.13. Укажіть ступінь інтеграції інноваційних і традиційних компонентів у педагогічній системі (наприклад, введення Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи в освітній процес закладів вищої освіти)	
На практичному рівні	
Оцініть, будь ласка, ступінь реалізації запланованих заходів і програм НППШ (укажіть бал за кожним підпунктом: 1 – найменший, 9 – найбільший):	
5.14. Укажіть ступінь розробки й упровадження системних технологій реалізації інновацій, які включають технології експертизи новацій, проектування процесу їх реалізації, моніторингу результатів нововведень	
5.15. Укажіть ступінь забезпечення наступності між науково-експериментальними дослідженням та впровадженнями їх результатів	
5.16. Укажіть ступінь координації управління інноваційними освітніми процесами на різних рівнях: державному, регіональному, в окремому ЗВО	
5.17. Укажіть ступінь виявлення й поєднання зовнішніх і внутрішніх умов ефективності інноваційної діяльності закладів вищої освіти	
5.18. Укажіть ступінь розробки інтегрованого змісту освіти та відповідних форм і методів його освоєння	
5.19. Укажіть ступінь налагодження співпраці між інноваційними закладами освіти, обмін досвідом інноваційної діяльності, надання допомоги колективам інших закладів освіти в освоєнні інновацій	
5.20. Укажіть ступінь організації інтегрованих форм інноваційної діяльності: інноваційних центрів, лабораторій новаторства, творчих груп, об'єднань педагогів, науковців тощо	
5.21. Укажіть ступінь розробки інтегрованих програм підготовки дослідників (педагогів, науковців) до інноваційної діяльності, формування в них інноваційного мислення, створення умов для їх професійного розвитку	
5.22. Укажіть ступінь забезпечення цілісності розвитку в дослідників (педагогів, науковців) особистісних (мотиви, цілі, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки) та професійних (форми, методи, засоби) структур інноваційної діяльності	
5.23. Укажіть ступінь виявлення ефективних шляхів і форм дифузії інновацій, вивчення і поширення інноваційного педагогічного досвіду	

Прізвище, ім'я, по батькові _____ підпис, дата

ПРОГРАМА ТА НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН**спецкурсу для викладачів****за темою «Формування науково-методичної компетентності викладачів»***Пояснювальна записка*

Актуальність спецкурсу обумовлена потребою педагогічних і науково-педагогічних працівників отримати теоретичні знання та набути практичні уміння, навички, компетенції для сформованості науково-методичної компетентності.

Мета спецкурсу: надати викладачам теоретичні знання, практичні навички та сформувати науково-методичну компетентність (методичну й науково-дослідну) для забезпечення освітньо-наукового процесу, результативності наукової діяльності університетів, професійно-педагогічної реалізації викладача через упровадження індивідуальної освітньої траєкторії..

Завдання спецкурсу:

– ознайомити із сутністю понять «науково-методична компетентність викладачів», «професійна педагогічна компетентність викладачів», «інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти», «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті», «формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті» та «синергетика науково-методичної компетентності викладачів»;

– визначити структуру науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, що містить когнітивний (фундаментально-філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий (професійний), методологічно-науково-пізнавальний творчий, системно-управлінський оцінно-експертний рівні) і технологічно-операційний компоненти й утворюється системою функціонально-філософської (філософська, релігієзнавча, світоглядна, цивілізаційна, морально-етична, художньо-естетична, логічна, риторична,

евристична пізнавально-інтелектуальна тощо), загальнонаукової (дослідницько-експериментальна, методологічна, креативна, інформаційно-цифрова, медіакомпетентність, інноваційна, інклюзивна, рефлексивна, андрагогічна тощо), конкретно-наукової (педагогічна, психологічна, математична, природнича, екологічна, історична, політична, суспільна, соціологічна, мовно-комунікативна, тощо);

– дати поняття особливостей формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті (тьюторів, коучів, фасилітаторів, едвайзерів, тренерів, менторів), концептуалізовано функції, принципи і технології їхньої підготовки зі сформованою науково-методичною компетентністю синергізму становлення і розвитку;

– структурувати знання та вдосконалити вміння, навички, компетенції викладача-дослідника в умовах науково-дослідного університету; персоналізація викладача-науковця через механізм науко метричного моніторингу.

Навчально-змістовий план (30 годин)

№ з/п	Зміст блоків та розділів	Лекції	Практичні	Семінарські	Самовтіхам робота	Усього
1.	Практикум формування науково-методичної компетентності у викладачів фахових педагогічних дисциплін	2	2	2		6
1.1.	Методики викладання навчальних дисциплін на організаційних формах навчання у вищій школі	2	2			
1.2.	Сучасні підходи до організації навчання й інтерактивні технології			2		
1.3.	Види контролю оцінювання знань, умінь і навичок в освітньому процесі вищої школи.					
2.	Культура наукової мови викладача-дослідника	2	2	2	2	8
2.1.	Основи культури української мови	2				
2.2.	Стилі сучасної української літературної мови у професійному педагогічному спілкуванні					
2.3.	Педагогічна риторика і мистецтво презентації		2			
2.4.	Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні викладача-дослідника			2	2	

3.	Сучасні моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку	2	2	2	2	8
3.1.	Теоретичні і методичні засади розроблення сучасних моделей педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку	2				
3.2.	Методика організації процесу фасилітації та едвайзингу для забезпечення навчального простору і самовдосконалення майбутніх випускників			2		
3.3.	Тренери-наставники для активізації навчальної діяльності закладів освіти і громадських організацій		2			
3.4.	Порівняльна характеристика сучасних моделей педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку, їхня підготовка та експертна діагностика				2	
4.	Наукометрія та науково-організаційна діяльність. Діяльність викладача в умовах науково-дослідного університету	2	2	2	2	8
4.1.	Наукометрія як методика оцінювання ефективності діяльності наукової установи	2				
4.2.	Інформаційне забезпечення наукових досліджень			2		
4.3.	Науково-організаційна діяльність викладача		2		2	
Разом за спецкурс		8	8	8	6	30

Анотація навчальних блоків

1. Практикум формування науково-методичної компетентності у викладачів фахових педагогічних дисциплін

1.1. Методики викладання навчальних дисциплін на організаційних формах навчання у вищій школі

Методи навчання педагогіки вищої школи. Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у закладі вищої освіти. Методика читання лекцій. Методика проведення лабораторних занять. Методика проведення практичних занять. Методика проведення семінарських занять. Індивідуальне навчальне заняття. Консультація. Самостійна робота студента. Індивідуальні завдання з дисципліни

1.2. Сучасні підходи до організації навчання й інтерактивні технології

Інтерактивні технології кооперативного навчання. Інтерактивні технології колективно-групового навчання. Технології ситуативного моделювання. Технології опрацювання дискусійних питань. Технології тьюторингу. Технології педагогічного коучингу. Техніки, підходи й методи навчання у фасилітації. Техніки та форми навчання у тренінгу. Техніки наставництва.

1.3. Види контролю оцінювання знань, умінь і навичок в освітньому процесі вищої школи

Види контролю оцінювання знань, умінь і навичок в освітньому процесі вищої школи. Тестові завдання закритої форми. Тестові завдання відкритої форми. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

2. Культура наукової мови викладача-дослідника

2.1. Основи культури української мови

Мова і культура мовлення в житті професійного комунікатора. Комунікативні ознаки культури мови. Комунікативна професіограма викладача. Словники у професійному педагогічному мовленні. Типи словників. Роль словників у підвищенні мовленнєвої культури. Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет. Стандартні етикетні ситуації. Парадигма мовних формул.

2.2. Стилi сучасної української літературної мови у професійному педагогічному спілкуванні

Функціональні стилі української мови та сфера їхнього застосування. Основні ознаки функціональних стилів. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового й розмовного стилів. Науковий текст як форма реалізації мовнопрофесійної діяльності викладача.

2.3. Педагогічна риторика і мистецтво презентації

Поняття про ораторську (риторичну) компетентність викладача. Публічний виступ як важливий засіб академічної комунікації. Види підготовки до виступу. Мистецтво аргументації. Техніка і тактика аргументування. Мовні засоби переконування. Види публічного мовлення. Комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу. Презентація як різновид публічного мовлення. Типи презентацій. Мовленнєві, стилістичні й комунікативні принципи презентації. Культура виголошення та сприймання публічного виступу Уміння ставити запитання, уміння слухати. Невербальні компоненти наукового спілкування. Гендерні аспекти наукового спілкування.

2.4. Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні викладача-дослідника

Становлення і розвиток наукового стилю української мови. Особливості наукового тексту і професійного наукового викладу думки. Мовні засоби наукового стилю. Оформлювання результатів наукової діяльності. План, тези, конспект як важливий засіб організації розумової праці. Анотування і реферування наукових текстів. Основні правила бібліографічного опису джерел, оформлювання посилань. Реферат як жанр академічного письма. Складові реферату. Виклад змісту наукової праці, результатів наукової діяльності. Стаття як самостійний науковий твір. Вимоги до наукової статті. Основні вимоги до виконання та оформлювання курсової, бакалаврської робіт. Рецензія, відгук як критичне осмислення наукової праці. Науково-методична компетентність викладачів. Науковий етикет.

3. Сучасні моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку

3.1. Теоретичні і методичні засади розроблення сучасних моделей педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку

Тьюторство як майбутня професія і результат індивідуалізації освітніх програм. Класифікаційні ознаки педагогічного коучингу і його роль у професійному розвитку особистості

3.2. Методика організації процесу фасилітації та едвайзингу для забезпечення навчального простору і самовдосконалення майбутніх випускників

Фасилітація як процес організації навчального простору з індивідуального розвитку особистості. Едвайзинг у навчально-виховній діяльності закладів освіти

3.3. Тренери-наставники для активізації навчальної діяльності закладів освіти і громадських організацій

Тренінги як засіб активізації сучасної освітньої діяльності. Менторство в навчально-виховній роботі закладів освіти та діяльності громадських організацій.

3.4. Порівняльна характеристика сучасних моделей педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку, їхня підготовка та експертна діагностика

Сучасні моделі педагогічної професії в післядипломній освіті: спільне й відмінне. Компетентність супервізорів у післядипломній педагогічній освіті. Експерт у галузі освіти: суть і зміст підготовки фахівця.

4. Наукометрія та науково-організаційна діяльність

4.1. Наукометрія як методика оцінювання ефективності діяльності наукової установи

Чинні нормативні акти: «Положення про державну атестацію науково-дослідних (науково-технічних) установ», «Методика оптимізації (атестації) бюджетних наукових установ, які повністю або частково фінансуються за рахунок коштів державного бюджету» і «Порядок оцінки розвитку діяльності наукової установи».

4.2. Інформаційне забезпечення наукових досліджень

(Класифікація інформаційного забезпечення науково-дослідного процесу. Документальні джерела інформації, їхні функції. Пошук інформації в бібліотеці. Комп'ютерні технології пошуку інформації. Порядок обробки та групування інформації. Науково-метричні бази даних (бібліографічна і реферативна база даних з інструментами для відстеження цитованості статей, опублікованих у наукових виданнях: Web of Science, Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef, Google Scholar, Index Copernicus

4.3. Науково-організаційна діяльність викладача

Методичне, організаційне забезпечення. Координація наукової, науково-технічної та науково-педагогічної діяльності. Науково-організаційні заходи. Конкурси, гранти, премії, стипендії та відзнаки для науковців. Конференції. Вебінари

Список публікацій Толочко Світлани Вікторівни за темою дисертації**Наукові праці, у яких опубліковані
основні наукові результати дисертації*****Монографії***

1. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 376 с.

2. Толочко С. В. Формування художньо-естетичної компетентності викладачів за творчим доробком Ліни Костенко. *Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку*: монографія / відп. ред. Н. М. Рідей, В. П. Сергієнко. Київ: Вид-во НДУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 309–356.

3. Ridey N., Tolochko S. Methodology of expert assessment of the results of cognition, programs and development plans: Collective monograph: *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*. 2017. Volume 3. P. 170–189.

4. Толочко С. В., Хомич В. І. Сучасні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах. *Стратегія економічного розвитку суб'єктів аграрної сфери : актуальні питання науки і практики*: колективна монографія / відп. ред. В. С. Лукач. Ніжин, 2017. С. 196–214.

5. Voitovska O. M., Tolochko S. V. Teacher professional development in the European Union countries as a component of continuous education. *Неперервна освіта в соціокультурних вимірах*: монографія / відп. ред. В. М. Слабко. Київ, 2018. С. 36–46.

6. Толочко С. В., Колесник Т. П. Передумови формування професійної іншомовної компетентності у студентів аграрних закладів вищої освіти. *Perspective directions of development of philology, linguistics and communication science*: Collective monograph. Aotearoa publishing, Nelson, New Zealand, 2018. P. 110–123.

7. Толочко С. В. Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя. *Управління*

системами післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 309–323.

Статті у наукових фахових виданнях України

8. Толочко С. В., Шкодин А. В. Методичні особливості формування хімічної компетентності майбутніх інженерів-механіків. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2015. Випуск 230. С. 198–204.

9. Толочко С. В., Хомич В. І. Інноваційні технології в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням в аграрних вищих навчальних закладах. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 2. С.119–125.

10. Толочко С. В. Модернізація методологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для майбутнього. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. Випуск 151. У 2-х томах. Том 2. С. 73–78.

11. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз досвіду України у визначенні ключових компетентностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 186–192.

12. Толочко С. В., Бондар М. М., Зазимко О. В. Технічно-професійна мова в інженерній діяльності : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Ніжин, 2014. 728 с.

13. Толочко С. В., Шимко Л. С., Пришляк В. М. Термінологічний словник-довідник з агроінженерії : навч. посіб. Ніжин, 2016. 224 с.

14. Хомич В. І., Толочко С. В. Професійна діяльність і українська мова : навч. посіб. Ніжин. 2017. 278 с.

15. Толочко С. В. Українська мова за професійним спрямуванням для студентів економічних спеціальностей : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Ніжин, 2017. 782 с.

16. Хомич В. І., Толочко С. В. Творити – значить жити : навч. посіб. Ніжин, 2018. 116 с.

17. Хомич В. І., Толочко С. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. для студентів спеціальності: 123 Комп'ютерна інженерія денної та заочної форм навчання. Ніжин, 2018. 305 с.

18. Сучасні моделі педагогічної професії в системі післядипломної освіти для сталого розвитку/упоряд. Толочко С. В. : навч.-метод. посіб. / Навчально-науковий інститут неперервної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ; Ніжин, 2019. 312 с.

19. Толочко С. В. Практикум формування науково-методичної компетентності у викладачів фахових педагогічних дисциплін : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 183 с.

20. Толочко С. В. Культура наукової мови викладача-дослідника : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 241 с.

**Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
віднесених до міжнародних наукометричних баз даних**

21. Tolochko S. Economical competitiveness and modern pedagogics definitions correlation. *Baltic Journal of Economic*. 2016. Volume 2. Number 1. P. 101–107.

22. Tolochko S., Lymar V., Ridei N. Possibilities of utilization of the virtual environments in education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2016. Nr 2(16). P. 258–263.

23. Tolochko S., Lymar V. Innovation aspects of the postindustrial society. *Trendy ve vzdělávání*. 2016 (roč. 9). Číslo 1. P. 253–258. URL: https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201601-0037_inovacni_aspekty_v_postindustrialni_spolecnosti.php (дата звернення: 27.08.2019).

24. Tolochko S., Khomych V., Deda R. Language communicative competence in system of postgraduate education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2017. Nr. 2(20). P. 118–125.

25. Толочко С. В., Рідей Н. М. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 8(16). С.14–19.

26. Толочко С. В. Науково-дослідний компонент науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 3 (91). С.14–18.

27. Толочко С. В. Сучасна методологічна парадигма післядипломної освіти викладача для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXX. Том 2. С. 210–215.

28. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5(25). С. 36–42.

29. Толочко С. В. Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 6(26). С. 9–15.

30. Voitovska O., Tolochko S. Physical Education Teachers' Perspectives in a Changing World: From Future Studies to New Physical Culture. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2018. Volume 20. P. 139–145.

31. Voitovska O., Tolochko S. Modern trends in the development of the US teachers' skills in the system of postgraduate pedagogical education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2018. Nr 1(23). P. 202–207.

32. Voitovska O., Tolochko S., Bordyug N. Lifelong Learning in Modern Strategies of Sustainable Development. *Studia warmińskie*. 2018. № 55. P. 343–353.

33. Рідей Н. М., Толочко С. В. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Випуск № 21. Т. 2. С. 144–148.

34. Толочко С. В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду. *Педагогічні науки*. 2018. Випуск LXXXII. Том 1. С.186–194.

35. Толочко С. В. Розвиток мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С. 138–143.
36. Толочко С. В. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2018. №3 (95). С. 29–36.
37. Толочко С. В. Едукологія та освітологія: актуальність розвитку наук в умовах реформування освіти в Україні. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 179–191.
38. Толочко С. В. Якість підготовки педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 2. С. 6–13.
39. Толочко С. В. Професійний і особистісний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2018. № 83. Т. 2. С. 184–191.
40. Войтовська О. М., Толочко С. В. Закордонний і вітчизняний досвід професійного розвитку педагогів як складової неперервної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 6. С. 115–122.
41. Толочко С. В. Інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. № 1(28). С. 22–29.
42. Voitovska O., Tolochko S. Lifelong Learning as the Future Human Need. *Філософія і космологія. International Society of Philosophy and Cosmology (ISPC)*. 2019. Volume 22. P. 144–151.
43. Толочко С. В. Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12. Т.2. С. 178–181
44. Tolochko S. Professional-synergetic scientific-methodic competency of teachers in the postgraduate pedagogical education system. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2019. № 4(31). С. 23–27.

45. Digital technologies of learning foreign languages in postgraduate education / S. Tolochko, O. Voitovska, R Deda, T. Kolesnyk. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Kwartalnik Naukowy. Nr. 1 (27). Rzeszow. 2019. P. 224–231.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

46. Толочко С. В. Актуальні проблеми освіти: науково-методичний аспект. *Сучасні тенденції розвитку освіти, науки і виробництва* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Ніжин, 09–10 грудня 2015). Ніжин, 2015. С. 11–13.

47. Толочко С. В. Забезпечення якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України в умовах набуття чинності Закону «Про вищу освіту»: досвід та інновації. *Стратегія економічного розвитку України: теоретичні засади та механізми реалізації* : праці між нар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 14–15 квітня 2016). Ніжин, 2016. С. 219–221.

48. Толочко С. В. Мультимедійні технології у викладанні дисциплін гуманітарної підготовки. *Інформація та культура в забезпеченні сталого розвитку людства* : праці міжнар. наук.-практ. конф. Том 1 (Маріуполь, 14–15 квітня 2016). Маріуполь, 2016. С. 203–206.

49. Толочко С. В., Шкодин А. В. Формування екологічної компетентності студентів агротехнічних спеціальностей ВНЗ. *Екологічні науки*. 2017. № 18–19. С. 165–172.

50. Tolochko S., Kolesnyk T. Foreign language competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education as a scientific problem. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 17–18 лист. 2017). Одеса, 2017. Ч. 2. С. 6–8.

51. Толочко С. В. Сучасні вимоги до науково-методичної компетентності викладачів. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : Матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 01–02 грудня 2017). Київ, 2017. С. 124–127.

52. Tolochko S., Kolesnyk T. Innovative technologies of learning foreign languages in postgraduate education. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* : збірник тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 січня 2018). Львів, 2018. Ч. 2. С. 52–55.

53. Толочко С. В. Оновлення моделі педагогічної професії в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації* : праці наук.-практ. конф. (Київ, 22 березня 2018). Київ, 2018. С. 87–95.

54. Толочко С. В. Сучасні форми підготовки та вимоги до особистісного і професійного самовдосконалення фахівців в умовах післядипломної освіти. *Пріоритетні напрями наукових досліджень* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 11–12 серпня 2018). Київ, 2018. С. 42–44.

55. Толочко С. В. Післядипломна педагогічна освіта у вимірі сталого розвитку. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 11–12 серпня 2018). Львів, 2018. С. 107–110.

56. Толочко С. В. Методологічна компетентність педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конф. (Одеса, 14–15 вересня 2018). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 58–60.

57. Толочко С. В. Здоров'язберігаюча компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 28–29 вересня 2018). Одеса, 2018. С. 46–47.

58. Толочко С. В. Розвиток медіакомпетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 вересня 2018). Київ, 2018. С. 111–114.

59. Толочко С. В. Морально-етична компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Культурологічний альманах*. 2018. Випуск 10. С. 173–176.

60. Толочко С. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності викладачів в освітньо-інформаційному середовищі післядипломної освіти.

Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : збірник тез X міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 грудня 2018). Київ, 2018. С. 231–234.

61. Толочко С. В. Модернізація поняття «наукова школа» в післядипломній освіті для сталого розвитку. *Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості* : збірник тез матеріалів міжнар.наук. конф. (Каунас, 23 лютого 2018). Каунас, 2018. С. 93–97.

62. Толочко С. В. Компетентнісний підхід у післядипломній педагогічній освіті України. *Ключові питання освіти та науки : перспективи розвитку для України та Польщі* : збірник тез матеріалів міжнар. мультидисц. конф. (Стальова Воля, 20–21 липня 2018). Стальова Воля, 2018. С. 156–159.

63. Voitovska O., Tolochko S. Modernization of the didactic implementation of the teacher's training in postgraduate pedagogical education. *Actual scientific research: collection of scientific articles. Editoria di Modena* (Rome, Italy, 23 november 2018). Rome, 2018. P. 200–203.

64. Толочко С. В. Психолого-фасилітативна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage* : proceedings International scientific and practical conf. (Baia Mare, December 21–22, 2018). Baia Mare, 2018. С. 178–181.

65. Tolochko S., Voitovska O., The place and role of non-formal education in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine. *Current directions of scientific research* : collection of scientific articles. Verlag SWG imex GmbH (Nuremberg, Germany, 28 december 2018). Nuremberg, 2018. P. 205–208.

66. Толочко С. В. Компетентність критичного мислення викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Гуманітарний корпус* : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Випуск 23 (том 2). 2019. С.125–128.

67. Толочко С. В. Вимоги до цифрової компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : електронний збірник тез III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конф. (Тернопіль, 05 квітня 2019).

Тернопіль, 2019. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/article/192/> (дата звернення: 27.08.2019).

68. Толочко С. В. Самоосвітня компетентність викладачів у післядипломній педагогічній освіті. *Modernization of the educational system world trends and national peculiarities* : conference proceedings II International scientific conf. (Kaunas, february 22th, 2019). Kaunas, 2019. P. 300–304.

69. Толочко С. В. Компетентність супервізорів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : матеріали міжнар. наук-практ. конф. (Київ, 26-27 квітня 2019). Київ, 2019. С. 35–38.

70. Tolochko S., Voitovska O. Informatization of the methodical system of institution of postgraduate education. *Education, Law, Business* : collection of scientific articles (Madrid, 26 april 2019). Madrid, 2019. P. 168–171.

71. Толочко С. В. Андрагогічна компетентність викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Problems and achievements of modern science* : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf. (Cork, May 6, 2019). Cork, 2019. V.3. pp. 80–82.

72. Толочко С. В. Післядипломна педагогічна освіта в системі навчання впродовж життя. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society* : conference proceedings (Vilnius, April 26–27, 2019). Vilnius, 2019. P. 76–78.

73. Толочко С. В. Науково-методичні рекомендації щодо використання доробку наукових шкіл провідних університетів України. *Забезпечення природничо-гуманітарного циклу науково-методичної системи формування професійних компетентностей зі сталого розвитку у викладачів на засадах концепції неперервної освіти впродовж життя* : методичні рекомендації / відп. ред. Н. М. Рідей. Київ, 2019. С. 116–178.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні теоретичні, методичні, методологічні положення та результати дослідження оприлюднено на науково-практичних масових заходах різного рівня, а саме: конференціях, форумах, з'їздах, конвентах:

міжнародних:

1. Стратегія економічного розвитку України: теоретичні засади та механізми реалізації (Ніжин, 14–15 квітня 2016 р., очна участь).
2. Відкриті еволюціонуючі системи (Ніжин, 20–21 травня 2016 р., очна участь).
3. Edukacja – technika – informatyka (Республіка Польща, м. Жешув, Польща, 20–21 вересня 2016 р., 26–27 вересня 2017 р., очна участь, 24–26 вересня 2018, заочна участь).
4. Trendy ve vzdělávání (Univerzita Palackého v Olomouci, Чеська республіка, липень 2016 р., заочна участь).
5. «Інформація та культура в забезпеченні сталого розвитку людства» (Маріуполь, 09 листопада 2016 р., заочна участь).
6. Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації (Київ, 29 листопада 2016 р., очна участь).
7. Економічна модель сучасності: завдання, виклики, перспективи (Ніжин, 06–07 квітня 2017 р., очна участь).
8. Шостий Всеукраїнський з'їзд екологів з міжнародною участю (Екологія/Ecology-2017) (Вінниця, 20–22 вересня 2017 р., заочна участь).
9. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки (Одеса, 17–18 листопада 2017 р., заочна участь).
10. Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки (Київ, 01–02 грудня 2017 р., заочна участь).
11. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст. (Львів, 26 – 27 січня 2018 р., заочна участь).

12. Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості (Каунас, 23 лютого 2018 р., заочна участь).
13. Робота з науково обдарованою молоддю: проблеми та перспективи (Київ, 17 – 19 квітня 2018 р., очна участь).
14. Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагога (V Міжнародна науково-практична конференція) (Чернігів, 26–27 квітня 2018 р., очна участь).
15. Ключові питання освіти та науки: перспективи розвитку для України та Польщі (Стальова Воля, 20–21 липня 2018 р., заочна участь).
16. Пріоритетні напрями наукових досліджень (IV Міжнародна науково-практична конференція) (Київ, 11–12 серпня 2018 р., заочна участь).
17. Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні (Міжнародна науково-практична конференція) (Львів, 24–25 серпня 2018 р., заочна участь).
18. Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень (Одеса, 14–15 вересня 2018 р., заочна участь).
19. Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект (Одеса, 28–29 вересня 2018 р., заочна участь).
20. Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика (Київ, 28–29 вересня 2018 р., очна участь).
21. NEW TOP SCIENCE (Київ, 12 жовтня 2018 р., очна участь).
22. Actual scientific research (Rome, Italy, 23 листопада 2018 р., заочна участь).
23. Інноваційні технології навчання обдарованої молоді (Київ, 20 грудня 2018 р., заочна участь).
24. Педагогіка в країнах ЄС та в Україні на сучасному етапі (Бая-Маре, 21–22 грудня 2018 р., заочна участь).
25. Current directions of scientific research (Міжнародна науково-практична конференція) (Nuremberg, Germany, 28 грудня 2018 р., заочна участь).
26. Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості (Каунас, Литва, 22 лютого 2019 р., заочна участь).

27. Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців (Київ, 22 лютого 2019 р., очна участь).
28. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи (Тернопіль, 05 квітня 2019 р., онлайн участь).
29. Education, Law, Business research (Madrid, Spain, 26 april 2019, заочна участь).
30. Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін (Суми, 25 квітня 2019 р., заочна участь).
31. Вплив наукових досягнень в освітньому просторі на розвиток сучасного суспільства» (Вільнюс, Литовська Республіка, 26–27 квітня 2019 р., заочна участь).
32. Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку (Київ, 26-27 квітня 2019 року, заочна участь).
33. Проблеми та досягнення сучасної науки (Корк, Ірландія, 06 травня 2019 р., заочна участь).
34. Молодь в умовах нової соціальної перспективи (Київ, 15 травня 2019 р., очна участь);
- всеукраїнських:*
35. Модернізація змісту освіти і науки в Україні: неформальна освіта для дорослих (Київ, 29 листопада 2016 р., очна участь).
36. Проблеми та методи підготовки висококваліфікованих фахівців: виклик часу (Київ, 26–27 грудня 2016 р., очна участь).
37. Професійне становлення фахівця: традиції та нові підходи (Ніжин, 13 грудня 2017 р., очна участь).
38. Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації (Київ, 22 березня 2018 р., очна участь).
39. Студентська наука – 2018: сьогодні та майбутнє (Ніжин, 15 травня 2018 р., очна участь).
40. Роль освіти, науки та виробництва у формуванні професіоналізму фахівця (Ніжин, 29–30 травня 2018 р., очна участь).
41. Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації (Київ, 22 березня 2019 р., очна участь).