**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра освітології і педагогіки

**МАЛІШЕВСЬКА (ЯЦЮК) Інна Ігорівна**

**Становлення неперервної професійної освіти викладача вищої школи як управлінська проблема**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки

освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи ОСПЕДм-21

І.І. Малішевська

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник:

д.пед.н., професор

Л.З. Ребуха

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2021 р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л.З. Ребуха

ТЕРНОПІЛЬ - 2021

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**…………………………………………………………………...…3

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**……………………………………………………………………...……6

* 1. Психолого-педагогічні аспекти дослідження неперервної освіти …6
	2. Методологічні засади освітніх стратегій неперервної освіти особистості………………………………...……………………………………..11
	3. Неперервний саморозвиток як професійна функція педагога……...15

 Висновок до розділу 1…………………………………………………….21

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**………………………………………..……22

2.1. Неперервна освіта як процес та управлінська система ……………....22

2.2. Диференційний підхід у реалізації принципів неперервності у

вищій школі.……………………………………………………………………...27

2.3. Інтеграція науки та неперервної освіти як фактор розвитку професійної компетентності…………………………………………………….33

Висновок до розділу 2……………………………………………………...39

**РОЗДІЛ 3. Моделювання соціально-педагогічного змісту неперервної освіти викладача вищої освіти В УКРАЇНІ**…………………………………………………………………………40

3.1. Розробка програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів в умовах неперервного навчання …40

3.2. Рекомендації щодо мотивації викладачів освітньої організації у неперервному особистісно-професійному розвитку…………………………..45

Висновок до розділу 3………………………………………..…………….50

**ВИСНОВКИ**…………………………………………………..…………...51

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**……………………….…...…55

**ДОДАТКИ**……………………………………………………….…...……62

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** У ХХІ ст. концепція освіти протягом усього життя набула ключового значення. Вона є відповіддю на виклик, який кидає нам світ, де зміни відбуваються так швидко. Необхідність відновлювати освіту, професійну підготовку виникає щоразу, коли людина стикається з нововведеннями, що з'являються у її професійному та особистому житті. Подібна необхідність набуває все більшої актуальності.

Для кожної людини неперервна освіта має стати процесом формування та задоволення її пізнавальних запитів, духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у різних навчальних закладах, за допомогою різних видів та форм навчання, а також шляхом самоосвіти та самовиховання. Адже становлення особистості, як стверджував свого часу Я.А. Коменський, відбувається як у період її соціально-психологічного та фізіологічного дозрівання, розквіту та стабілізації, так і в періоди старіння організму.

Вища школа надає різнобічний вплив на всі сфери української освіти: забезпечує функціонування різних ланок освіти шляхом підготовки педагогічних та науково-педагогічних кадрів, проведення наукових досліджень з різних проблем, а також підготовка підручників, навчальних посібників тощо.

Отже, розвиток цивілізації призвів наприкінці другого тисячоліття до формування ідеї неперервної освіти. Це зумовлено зростаючим темпом морального старіння знань та його додатків, що унеможливлює обмеження освіти заздалегідь певним віком, терміном чи рівнем. Саме неперервна освіта протягом усього життя може адекватно та оперативно реагувати на всі зміни демографічних, соціальних, психофізіологічних та інших параметрів людини і суспільства. Останні тридцять років неперервна освіта стало однією з центральних педагогічних тенденцій сучасного суспільства. У зв'язку з цим у вітчизняній системі вищої освіти виникає потреба організації неперервної підготовки викладачів вищої школи.

Проблемою становлення неперервної професійної освіти викладача вищої школи займалися багато українських і зарубіжних вчених, серед яких С. Архангельський, А.Владиславлєвий, В. Зінченко, В. Кремень, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, А.Асмолова, І. Бестужева-Лади, С. Вершловський, В.Серіковат, В. Акуленко, Г. Алєксєєва, Н. Баловсяк, В.Баркасі, Н.Бібік, В.Биков, Л.Білоусова, І.Глазкова, В.Гриньова, М.Головань, Ю.Дорошенко, М.Євстигнєєв, М. Жалдак, Ю.Жук, Т. Зайцева, О. Запєваліна, Е. Зеєр, І. Зимня, Л.Карпова, В.Кінелев, Н.Клокар, В.Котенко, В.Кулешова, М.Лапчик, А.Маркова, Н.Морзе, О.Овчарук, Є. Полат, О. Пометун, С. Раков, І. Роберт, Р. Дайва, Е. Джеллі, М. Джекса, К. Кнеппера, А. Гроплея, П. Леграна, Ж. Мальглева, А. Піна, Д. Філіповича та ін.

**Мета дослідження –** теоретико-методологічне обґрунтування концептуальної структурно-функціональної моделі системи неперервної професійної освіти викладача вищої школи.

**Об'єктом вивчення є** процес професійної підготовки, перепідготовки, стажування, підтримки та підвищення кваліфікації викладача вищої школи.

**Предмет дослідження**: управлінські аспекти неперервної професійної освіти викладача вищої школи.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення **таких завдань:**

1. Дослідити педагогічні та психологічні аспекти неперервної освіти.
2. Здійснити теоретичний аналіз методологічних засад освітніх стратегій неперервної освіти особистості.
3. Розкрити особливості диференційного підходу до реалізації принципів неперервності у вищій школі.
4. З᾽ясувати особливості взаємної інтеграції науки та неперервної освіти як фактору розвитку професійної компетентності.
5. Розробити програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів в умовах неперервного навчання.
6. Сформулювати прикладні управлінські рекомендації щодо мотивації викладачів освітньої організації у неперервному особистісно-професійному розвитку.

Для розв’язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: аналіз теоретичних засад досліджуваної проблеми; методологічний аналіз для визначення концептуальних засад неперервної освіти у вищій школі; узагальнення – формулювання загальних висновків; метод систематизації – для виокремлення показників ефективності диференційного підходу у реалізації принципів неперервності в вищій школі; метод теоретичного проєктування, методи порівняння та спостереження, а також розробка програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів в умовах неперервного навчання та формулювання рекомендацій щодо мотивації викладачів освітньої організації у неперервному особистісно-професійному розвитку.

**Практичне значення** **роботи** полягає у розробці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів в умовах неперервного навчання, котра може реалізовуватися психологічними службами ЗВО чи фахівцями психолого-педагогічних центрів при міських і районних відділах освіти.

**Структура магістерської роботи**. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (73 найменувань) та 1 додатку. Обсяг основного тексту – 54 сторінки. Загальний обсяг роботи – 65 сторінок.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

* 1. **Психолого-педагогічні аспекти дослідження неперервної освіти**

Проблеми освіти традиційно активно обговорюються в нашій країні. Особливо відчутне керівництво системи освіти до нових ініціатив. Ось і гасло «Навчання через все життя» не стало винятком: ми бачимо, що питання неперервної освіти не тільки інтенсивно обговорюються, але і розробляються багато інновацій, за допомогою яких, реалізуються ці ідеї [3].

Здавалося б, все чудово – наша освіта крокує в ногу з рештою планети – чим можна лише пишатися. Щоправда, стійко виникають деякі переживання, які, на жаль, вносять пресловуту ложку дьогтю. Справа в тому, що передбачається, ніби освіта наша розвивається, неухильно рухаючись від однієї перемоги до іншої. Переможні реляції, схоже, мали гіпнотичну дію вченого педагогічного співтовариства. Звісно ж, деякі лідери, адепти і рядові учасники руху переконані: відбувається «стійкий розвиток» нашої освіти [36].

 Згадаймо: в основі цього модного та популярного руху лежить досить давній, прийнятий ще в 2005 р. Європейською економічною комісією ООН, документ «Стратегія в галузі освіти на користь сталого розвитку». Суть його, як відомо, полягає в тому, щоб перейти від простої передачі знань та навичок, необхідних для існування в сучасному суспільстві, до готовності діяти і жити в швидко мінливих умовах, брати участь у плануванні соціального розвитку, вчитися передбачати наслідки дій і т. д. Видається, що в цілому не так далеко ми в цьому напрямку просунулися. Причому важливо, що це не було лише шлях здобутків, а й втрат. Досягнення, не повинні затуляти тих невирішених проблем, які заважають закладу освіти розвиватися. Особливу небезпеку становлять ті проблеми, які повною мірою не усвідомлюються. Це неповне усвідомлення зазвичай пов'язане з тим, що справжня проблема заступається чимось, що лежить на поверхні, – очевидним для багатьох, але разом з тим маскують великі проблеми [22].

До глибинних проблем сміливо можна віднести проблему розуміння. Ризикнемо стверджувати, що головна проблема вищої школи, причому значною мірою не усвідомлена, полягає в тому, що в сучасній школі перестали домагатися розуміння при засвоєнні. Тобто, коли у навчанні формується кліпове мислення, стає ясно, що біда прийшла [16].

Кліпової свідомості та мислення ми ще торкнемося. До того ж, у навчанні школярів вербалізм. Наведемо цитату, якій понад чверть століття. Вона з популярного навчального посібника для студентів педагогічних інституцій. І вона дуже добре показує, що за цей час у нашій школі ми змогли втратити. «Для того, щоб матеріал був добре засвоєний, необхідно його зрозуміти. Як переконатися, що матеріал учням зрозумілий, які критерії розуміння? Розуміння може виявлятися у слові та у дії. Часто використовується переказ учням того, що було засвоєно. Проте переказу буває недостатньо (за розповіддю важко судити, що як зрозуміло), тому використовують постановку питань, за відповідями на які судять про розуміння. Оскільки існує небезпека того, що матеріал, особливо словесний, буде без достатнього розуміння засвоєно, корисно використовувати переказ своїми словами (при цьому рекомендується видозмінювати формулювання думок, переконструювати текст, викладати в стислому вигляді тощо). Ефективним засобом перевірки розуміння є самопостановка питань учнями та відповідей на ці питання. Критерієм розуміння можуть також бути дії, які повинен виконати учень відповідно до зрозумілого матеріалу. Корисно розробити систему практичних завдань, які дозволять виявити, наскільки зрозумілий матеріал (стандартизовані завдання можна розглядати як тести розуміння). Важливо використовувати обидва критерії розуміння, оскільки між ними можливі розбіжності. Таким чином, критерієм розуміння є поєднання словесного пояснення та фактичного виконання дій» [46].

Вважаємо, що проблема розуміння зараз важлива надзвичайно в галузі освіти. Багатьма дослідниками зазначається, що для сучасних студентів характерні кліпове мислення, деякі говорять навіть про тегове мислення. Ці метафори означають приблизно таке. Слово кліп (від англійської "clip") означає «фрагмент», «відрізок», «уривок».

Феномен є такий тип мислення, при якому людина сприймає навколишній світ, як набір уривчастих, фрагментарних, розрізнених, мало пов'язаних між собою образів і уявлень. Тегове мислення характеризується нерозумінням суті запропонованих завдань, працюють формальні, часто випадкові зв'язки, що відсилають до чогось «знайомого» за минулим досвідом.

Природно, що процеси розуміння у цих випадках страждають насамперед, оскільки про якесь повноцінне розуміння говорити взагалі не доводиться. Порушується системність знань (можна сказати, що вона взагалі майже не формується). Школа має сформувати систему наукових понять – саме в цьому сила наукового знання. Якщо раніше приділяли пильну увагу розвитку лінгвістичного мислення, культурі зв'язного мовлення, культурі розумової праці студента, то нині це чомусь забуто. У дореволюційної школи вчили, як треба читати книгу. У XXI столітті це зникло. Виникає парадокс: інтернет дає можливості за лічені секунди отримати довідку по будь-якому запиту, що економить час і має підвищувати ефективність навчання багаторазово. Однак плодів ми не бачимо, а прикладів того, коли інтернет виступає як ефективна перешкода вченню більш ніж достатньо [23].

Для того щоб усвідомити реальні масштаби проблеми, достатньо зіставити, як відбувається засвоєння знань про світ у дошкільнят, і зміни в засвоєнні, які ми бачимо в час організованого шкільного навчання. Якщо у дошкільному дитинстві формується образ світу та закладаються основи його розуміння, то в більш старшому віці у навчанні з'являються вербалізм, мозаїчність свідомості, кліповість мислення, що, зрозуміло, супроводжується дефектами в розумінні. Це явний симптом неблагополуччя, бо якщо школа не ставить на перше місце розуміння, то це школа позавчорашнього дня. Спроби «внести системність» за рахунок періодичних узагальнень виглядають просто жалюгідними. Однак ми добре знаємо, що те, що людиною зрозуміло, засвоєно нею назавжди, оскільки змінює бачення світу людиною. Звісно ж, що в даний час додатки розробок у сфері розуміння до сфери освіти найбільш актуальні.

Сучасний студент не використовує не тільки прийоми раціонального запам'ятовування, він навіть адекватні установки на запам'ятовування у себе створювати не вміє. Як наслідок, від навчання студент замість задоволення, що у нього все добре виходить, відчуває стрес і тривожність (не говоритимемо про більш серйозні наслідки). Очевидно, за таких умов важко очікувати, що перспектива вчитися все життя сприйматиметься позитивно. На наш погляд, це серйозні перешкоди, що стоять на шляху розгортання неперервної освіти. Добре вчення має приносити радість [66].

Отже, як ми побачили, що проблеми є. У цьому разі важливо спиратися на підтримку науки, насамперед, психології. Звернімо увагу, психології практичної, практико-орієнтованої. Можливості практичної психології великі. І, головне, варто підкреслити, що напрацювання практичної психології ні в чому, по суті, не суперечать положенням психології академічної. Але суттєво доповнюють, що, власне, і створює нові можливості. Наприклад, розглянемо згадану у тексті проблему розуміння. Чи можна навчити розуміння? Звичайно можна. Корисно згадати, що говорить психологія про розуміння. Відповідно до сучасних уявлень, розуміння виступає найважливішою психічною функцією, причому розглядається не вузько когнітивістськи (як це було властиво радянській психології), а як функція, в яку органічно включений загальнолюдський досвід, архетипи та символи колективного несвідомого [3].

Розуміння являє собою розкриття суттєвого в предметах і явищах дійсності, осягнення сенсу і значення чого-небудь, що досягається на основі зв'язування, що розуміється з вже відомою людині минулого досвіду. Людське мислення прагне відобразити об'єкти, що вивчаються, або явища насамперед шляхом співвіднесення їх з ширшим колом явищ, включаючи їх у систему вже вивчених закономірностей, зв'язків та відносин дійсності (М. С. Роговін). Зрозуміти явище – значить з'ясувати його місце і роль у тій конкретній системі впливових явищ, усередині якої воно з необхідністю здійснюється, і з'ясувати саме ті особливості, завдяки яким це явище тільки може грати таку роль у складі цілого [40].

Зрозуміти явище – означає з'ясувати спосіб його виникнення, «правило», за яким це виникнення відбувається з необхідністю, закладеної в конкретній сукупності умов; значить проаналізувати умови виникнення явища. Це є загальною формулою освіти поняття, розуміння (Е. В. Іллєнков).

Включення досліджень розуміння в новий, ширший контекст, відкриває перспективи для поглиблення трактування розуміння.

Констатуємо, що у сучасній психології розуміння проходить за класом психічних процесів. Водночас не можна не відзначити, що подальшого радикального прориву у дослідженні розуміння не відбудеться до до того часу, поки не буде подолано вузькофункціональний підхід у психології. Для цього, на наш погляд, необхідне поєднання досліджень розуміння та включення їх у контекст нового широкого трактування предмета психології

Саме тому нам видається, що найбільш перспективним підходом до дослідження розуміння є підхід, відповідно до якого розуміння розглядається у зв'язку з розкриттям внутрішнього світу людини [53; 68].

На нашу думку, співвіднесення з конструктом «внутрішній світ людини», а точніше, вписування розуміння в архітектоніку «внутрішнього світу людини» автоматично знімає багато хто в питання, оскільки важливі відносини розуміння з іншими компонентами структури внутрішнього світу визначаються системою. Саму систему внутрішнього світу докладно описано. Таким чином, долається не тільки функціоналізм, про який говорилося вище, а й існуючий у психології традиційний відрив пізнавальних функцій від особистості.

* 1. **Методологічні засади освітніх стратегій неперервної освіти особистості**

Розробка методологічних основ розвитку освітніх стратегій неперервної освіти особистості узгоджується з уявленнями постіндустріальної педагогіки. В концептуальному плані це передбачає відхід від традиційних уявлень про навчання, виховання та розвиток особистості. Найважливішим аспектом наукового знання стає вирішення питання про те, яким арсеналом теоретико-методологічних підходів, сукупністю педагогічних засобів доцільно вирішувати завдання забезпечення неперервних освітніх траєкторій протягом життєвого та професійного становлення особистості [37]?

У становленні нових теоретичних основ навчання, виховання та розвитку особистості, життєвого і професійного простору яких обумовлюється переходом до постіндустріального виробництва та нового способу життєдіяльності, особливе значення, як підтверджує формування стратегій розвитку, має підхід багатьох вчених [2].

Справді, викладені прогностичні ідеї розвитку вітчизняної освіти та принципи неперервної освіти носили випереджальний характер. Як аргументи розвитку нового етапу педагогічного знання академіками висувалися вагомі аргументи, наприклад, що при побудові методології освіти потрібно враховувати всі ті досягнення, які відносяться до досягнень кібернетики, теорії систем, системного аналізу, теорії управління, психології, управління проектами, організації праці та виробництва. При цьому особливе значення приділялося формуванню тезаурусу, словника нових педагогічних понять. Це було найактуальнішим завданням, оскільки значна складність становить існуюча в науковій літературі неоднозначність визначення самого поняття, наприклад, «методологія» та її предмета. Методологія трактується «як вчення про організацію діяльності», саме з цих позицій вченими і надаються підстави розвитку різноспрямованих освітніх векторів особистості, розглядаються характерні ознаки мобільності та неперервності векторів в умовах спадкоємного зв'язку та забезпечують різноманітність розвитку можливостей освітніх маршрутів в освітньому процесі неперервної освіти. Особливого значення при цьому набуває наступність освітнього процесу, що реалізується в багатокомпонентній системі неперервної освіти.

Вчені як основу процесу неперервної освіти розглядають діяльність – загальне уявлення про діяльність, логічна структура, тимчасова структура, особливості педагогічної діяльності, форми, методи, засоби організації освітнього процесу. З нею пов'язані положення про включеність особистості в освітній простір неперервної освіти, що розширюється, як простір діяльності, характеризується полісуб'єктністю, дозволяє особистості проектувати різноманіття варіативних освітніх траєкторій. Розвиток такої стратегії обумовлена ​​тим, що структурно змістовна модель системи неперервної освіти характеризується наявністю рівноправних компонентів та створює її структурно-інституційний та неінституційний компоненти [23; 69].

Внаслідок цього розвиток інтеграційних стратегій освітнього процесу в різних його формах дозволяє здійснити, наприклад, підготовку в системі середньої професійної освіти шляхом створення умов з освоєння різновекторних та різнотемпових освітніх програм, розширити спектр мобільних освітніх траєкторій для різного контингенту: молоді, дорослого населення, осіб із обмеженими можливостями здоров'я.

Специфіка неінституційного компонента організаційної структури системи неперервної освіти, що характеризується розвитком соціального простору діяльності особистості способом участі в різному форматі асоціацій, фондів, т. д. в освітньому процесі, обумовлює розширення простору діяльності особистості протягом життя, у тому числі, з метою її соціально значущої реалізації [59].

Зазначимо, що судження про новий уклад постіндустріального суспільного розвитку змінює уявлення про освітні програми, сутність процесу навчання, виховання та розвитку. Основою наукової прогностики, в частині розробки методології постіндустріальної освіти, виступає соціокультурна основа, що відображає проблемні аспекти формування освітніх стратегій неперервної освіти. Ця основа узгоджується, перш за все, з полями «соціальних ліфтів» у постіндустріальному суспільстві та відповідними ним такими проблемами як інклюзивна освіта, освіта малозабезпечених, сімей військовослужбовців віддалених регіонів та «групи ризику», літніх та мігрантів за всіма рівнями, ступенями, освітніми лініями безперервної освіти та у всьому різноманітті форм їх організації [27].

Загальний аналіз наукових праць дозволяє зафіксувати, що істотне значення в обґрунтуванні теоретичних основ розвитку освітніх стратегій неперервної освіти особи набуває, наукове забезпечення реалізації компетентнісного (діяльнісного) підходу. Ці ступеня узгоджується з істотною характеристикою становлення системи професійної освіти – підготовкою спеціалістів нового покоління. Постіндустріальне виробництво зумовлює підготовку іншого професійного статусу фахівця, що на сьогодні у практиці стикається із суттєвими труднощами і що значною мірою відбивається на стандартах нового покоління. Насамперед, цей факт визначено слабкою розробленістю самого поняття «компетенція». Чим компетенція істотно відрізняється від знань, умінь, здібностей? У цій відповіді є безліч невизначеностей. Відповідно до позиції В. С. Лазарєва, формування освітніх стратегій неперервної освіти особистості в результаті має призводити до формування у неї будь-яких психічних новоутворень у вигляді ціннісних орієнтацій, знань, інтелектуальних і практичних умінь, тобто до зміни певних складових її психіки та її структур [55].

Для діяльнісного підходу характерне особливе розуміння природи людської психіки, джерел та механізмів її розвитку, а також співвідношення між освітою та розвитком людини. Як зазначалося вище, при розробці нових підходів до проблеми постіндустріальної освіти було зроблено акцент саме на діяльнісному характері психічного.

Позиція В. С. Лазарєва також представлена ​​з позиції розуміння рушійної сили психічного розвитку, якою розглядається діяльність. І в цьому контексті, неперервні утворювальні траєкторії можуть забезпечувати повноцінний розвиток особистості тільки тоді, коли особистість стає «не тим, хто навчається», а «навчання», тобто стає суб'єктом своєї освіти. Особистість стає суб'єктом будь-якої діяльності за умови, якщо вона визначає її будову.

Структура діяльності в умовах розвитку освітніх маршрутів включає в себе потреби, мотиви, цілі, завдання, дії, умови, операції. І внаслідок цього, діяльнісне визначення поняття «компетенція», що формується залежно від динаміки освітніх маршрутів особистості, що узгоджується з логічною структурою здійснюваної діяльності в умовах освітнього процесу, у якому бере участь суб'єкт. Освітні маршрути неперервної освіти особистості розвиваються на підставі розвитку компетенцій, як функціональної системи психіки, що забезпечує людині здатність вирішувати завдання певного типу на рівні які пред'являються до їх вирішення вимог [38; 70].

У структурі кожної компетенції слід виділити компоненти: знаний, орієнтовний, раціональний та досвід. Визначаючи, таким чином, сутність компетенції, доцільно запровадження поняття «рівня компетенції», оскільки вони й визначатимуть динаміку освітніх стратегій особистості неперервній освіті. Оскільки, наприклад, початківець та досвідчений спеціаліст (або різновікові фахівці) мають різні рівні компетенцій при вирішенні одного й того типу як професійних, так і життєво важливих цілей і завдань. Тому установка на мету сформувати ту чи іншу компетенцію визначатиме рівень і форми освоєння компетенцією в освітньому процесі неперервної освіти. Просування в освітніх стратегіях обумовлюватиметься рефлексією учням на основі визначення власних недостатніх умінь, знань та навичок свого способу дії, або організації своєї діяльності. Загалом цей мотиваційний фактор (у ряді інших) і зумовлюватиме розвиток освітніх стратегій неперервної освіти особистості [52].

Таким чином, у рамках розвитку єдиної концептуальної, теоретико-методологічної підстави з метою найближчого та випереджуючого наукового прогнозування розвитку освітніх стратегій особистості, доцільно як поглиблення та розширення наукових підстав про неперервну і постіндустріальну освіту, так необхідне і практичне втілення представлених у рамках вітчизняних наукових шкіл ідей і підходів [41].

* 1. **Неперервний саморозвиток як професійна функція педагога**

Затребувати неперервної самоосвіти та саморозвитку закладена в самій природі педагогічної діяльності. Елементарна «клітинка» цієї діяльності – постановка та вирішення педагогічного завдання – неминуче вимагає від педагога значного масиву рефлексивних дій і здобуття нових знань і освоєння нових практик [7].

Під елементарним педагогічним завданням нами розуміється ситуація постановки педагогічної мети, обґрунтування та застосування засобів її досягнення. Всі ці дії передбачають актуальність і розвиток особистісно-творчого потенціалу педагога, оскільки ні одна з них не є у готовому вигляді: ніде не сказано, які саме цілі значущі і пріоритетні для даного учня і даного класу чи студентської групи, і як би не був ерудований педагог у галузі форм та методів навчання та виховання, готового шляху до цієї мети в даній ситуації йому ніхто не вкаже [60].

Розв'язання задачі в даному випадку – це забезпечення педагогічно доцільної зміни у вихованці, у його якостях, видах культурного досвіду, знаннях та вміннях. Вирішити педагогічне завдання, отже, забезпечити досягнення локальної педагогічної мети, що передбачає цілісне сприйняття цієї ситуації, актуалізацію теоретичного інструментарію – категоріального апарату наук про освіту – педагогіки, педагогічної психології, методики та ін.

Щоправда, цього недостатньо для ефективної дії. Потрібно знаходження орієнтовної основи педагогічної дії, якою виступає ідея чи педагогічний задум, проект і, зрештою, певний образ, внутрішній план поведінки, у якому зосереджені уявлення як про зовнішнє середовище, так і про власний внутрішній стан, готовність до досягнення мети. І, що дуже важливо, педагогові часто доводиться «добудовувати» себе, працювати над собою, здійснювати свій саморозвиток [15].

Таким чином, процеси цілепокладання, вибору та реалізації засобів досягнення педагогічних цілей неминуче потребують особистісне та професійне зростання педагога. Вибір пріоритетної мети та застосування ефективного педагогічного засобу неодмінно вимагає особистісного та професійного зростання педагога. Наприклад, педагогічний засіб не може бути представлений як щось, що знаходиться поза педагогом у вигляді якогось інструмента, який можна зняти з полиці та застосувати в потрібний момент. Квінтесенція інструментарію вирішення педагогічної задачі – це сам педагог, якому самому треба сформулювати задум, ідею, логіку руху до мети, психологічно налаштувати себе на взаємодію з вихованцями, добре оволодіти тим матеріалом та видами діяльності, на основі яких він буде вибудовувати «педагогічну дію». Словом, відшукуючи ключ до складних проблем вихованця, вчитель напружує власну інтелектуальну та духовну сферу, тобто продовжує свою освіту [36; 71]!

Один із дослідників творчості якось помітив, що О. С. Макаренко свої педагогічні гроші спочатку «випробував на собі»! Якщо уникнути метафори і звернутися до наукового аналізу, то ця «апробація на собі» передбачає різні форми самоосвіти: поняттєвий аналіз ситуації та емпатичне відчуття учнів, уявне моделювання процесу та репетицію виступів, показ зразків мислення та поведінки і, одночасно подолання в самому собі тих якостей, які мають його власну ефективність. Тут педагог якраз і застосовує на собі ті ж засоби – і діалог з самим собою, і рефлексію, і вчинок, і самовключення в нову діяльність, тобто все те, що завтра він зробить вихованцям. Так і згадуються слова А. С. Макаренка, який стверджував, що «виховання дітей у сім'ї засноване на самовихованні батьків…» [50]. Це, ймовірно, можна віднести до будь-якого виховання і уявити, як, свого роду, закономірність вирішення будь-якої педагогічної задачі.

Отже, педагог, створюючи освітній проект, проектує і себе. По суті, здатність до саморозвитку для педагога і є, якщо так можна сказати, найбільш ключова із усіх його компетенцій [4]!

Значимість готовності вчителя до саморозвитку та його конкретних форм – особистісно професійного самовиховання та самоосвіти зростає у зв'язку з включенням до сучасного змісту загальної освіти якісно нових видів досвіду – метапредметного (досвіду) виконання універсальних навчальних дій), творчого (досвіду самостійного висування гіпотез та вирішення проблем), особистісного (досвіду «бути особистістю» – робити свідомий вибір, брати на себе відповідальність, оцінювати свої здобутки, відкривати нові смисли освіти, свідомо будувати життєві плани і т. п.), діяльнісного (досвіду освоєння та реалізації різних соціокультурних компетентностей).

Особливості цих видів змісту освіти в тому, що вони «не прописані заздалегідь», як усталені предметні знання, а створюються «тут і тепер» з участю педагога та учня. Цей досвід, ще раз підкреслимо, не може бути заданий і спланований заздалегідь: можна заздалегідь прописати формули, правила, способи вирішення, але не можна розрахувати і спланувати, що учні переживуть почуття натхнення та успіху при вирішенні проблемної ситуації, будуть співпереживати герою літературного твору, зроблять «правильні» висновки з особистісних драм або пройшовши проекти та тренінги стануть компетентними в якійсь сфері діяльності. Немає сумніву в тому, що такі стани творчого саморозвитку в учнів може актуалізувати лише вчитель, який сам постійно перебуває у такому стані [64].

Що має стати предметом самоосвіти педагога? Ймовірно, це – сфери культури, в яких розгортається його діяльність – область предмета, що він вивчає зі своїми підопічними; психологія та закономірності розвитку самих вихованців; власна професійна діяльність її механізми, інструментарій, критерії ефективності. Інтенсивна мінливість цих областей змушує педагога постійно вчитися та переучуватися [28].

Розуміння неможливості повноцінної підготовки вчителя без стимулювання його самого розвитку змушує по-новому уявляти зміст та технології педагогічної освіти, тобто відповісти на питання про те, чому має бути навчений педагог. Перша функціональна область, яку він, без сумніву, має освоїти – це педагогічне цілепокладання, тобто процедури пошуку, обґрунтування, формулювання, контролю за досягненням педагогічної мети.

Майбутній педагог повинен розуміти, що різноманіття педагогічних цілей обумовлено різницею видів культурного досвіду, який засвоюють його вихованці. Спочатку педагогу необхідно освоїти вітчизняний досвід постановки трьох базових цілей освітнього процесу, тобто навчитися ставити цілі [51]:

* навчальну, що описує предметні поняття, фактичне знання тощо;
* розвиваючу, що розкриває зміст метапредметного досвіду – досвіду виконання дій, значимих як досліджуваного предмета, але й інших предметних областей;
* виховну, що проектує надпредметний досвід – емоційні стани та переживання вихованця, що ведуть до новоутворень у сфері особистісних якостей.

Однак, ця схема не вирішує проблеми. Постановка мети – це завжди вивчення індивідуальності дітей, соціального та інформаційного середовища, в якому відбувається їх розвиток, рівня їх вихованості, відповідності навченості вимогам стандарту, їхньої «зони найближчого розвитку». Ці творчі завдання вчитель неспроможний вирішувати, не продовжуючи щоденно свою освіту [24].

Після того, як поставлені цілі, настає ще складніший момент педагогічної діяльності – пошук засобів її досягнення. Сам процес обґрунтування педагогічного засобу як центральний момент будь-якої дослідницької та практичної діяльності в педагогіці має риси своєрідності. Зазначимо деякі з них: по-перше, в педагогіці немає однозначно зрозумілих і прийнятих принципів і закономірностей, внаслідок чого їх трактування залежатиме від суб'єктивного сприйняття контексту педагогічної ситуації, через те, що ситуація не може бути однозначною ідентифікованою з якоюсь закономірністю, то, відповідно, з теоретичних посилок не можна вивести «правило» поведінки педагога в даній ситуації. І, взагалі, при обґрунтуванні педагогічного засобу оперувати лише абстрактними поняттями поза емпіричними даними та образами реальних ситуацій, мабуть, безперспективно, оскільки тут, за словами В. А. Сухомлинського, «жодна закономірність не реалізується. Якщо не реалізуються сотні інших закономірностей…». І хоча закони вікової генези дитини, психологічні механізми засвоєння різних видів досвіду є орієнтиром при обґрунтуванні педагогічного засобу, однак не меншу роль відіграють ірраціонально-інтуїтивні та ціннісно-смислові моменти та креативність педагога, засновані на адекватному розумінні педагогічної ситуації та можливостей її зміни. Всі ці професійні здібності педагога виступають сферою та предметом його самовдосконалення [54].

Навіть якщо ми говоримо про відповідність засобу педагогічної мети, то це не можна розуміти, як безумовну «гарантію» досягнення необхідного результату. Це, швидше за все, обґрунтування можливості, але з обов'язковості проектованих змін у особистості вихованця. Наприклад, ситуація навчання може надавати вплив на особистість, а може і залишатися нейтральною по відношенню до неї, що залежить від багатьох суб'єктивних факторів – встановлення вчителя, освітньої ситуації, настрою учнів тощо. Словом, як справедливо стверджував В. В. Краєвський, виховання у навчанні – це закономірність, принцип, тобто орієнтир для діяльності педагога, зокрема і його самоосвіти [39].

Своєрідність педагогічного засобу (методу, прийому, педагогічної ситуації, заходи тощо) полягає в тому, що в структурі цього засобу є як інваріантна складова – якась «ідея» педагогічного засобу, свого роду, співвідношення його функції та структури, його призначення та необхідного набору дій для досягнення поставленої мети, так і варіативний набір елементів, що відображають специфіку ситуації, суб'єктні характеристики педагога, рівень його майстерності, індивідуальність учнів [54].

Вдале застосування будь-якого навчального прийому чи виховного заходу ще не означає, що ми знайшли та обґрунтували педагогічний засіб. Потрібний ще ретельний аналіз його виявлення інваріантних та варіативних характеристик, умов, за яких досягається необхідний ефект, та меж його «застосовності», освітніх функцій, на які цей прийом розрахований. І потім, застосовуючи прийом, ми не завжди уявляємо, що саме в ньому відіграло вирішальну роль, за рахунок чого було досягнуто потрібний ефект.

Вчитель, який досяг високого рівня майстерності, добре розуміє, що методики, технології, «системи», які «спрацювали» в одному випадку, не обов'язково дадуть такий же ефект в іншій ситуації, і тому отриманий в одному випадку «факт» зовсім не є доказом ефективності педагогічного засобу для всіх умов. Потрібно, свого роду, концептуалізація багатьох процесів, у яких було досягнуто такого результату, уточнення умов, за яких педагогічний засіб справді «працює». Як правило, вчитель дійшов цих висновків після багаторазового апробування прийому в різних ситуаціях, на різних вихованцях [61].

Отже, вибудовуючи у процесі самоосвіти систему своєї професійної діяльності, викладач має осмислити такі її сутнісні характеристики, як її законовідповідність, та відображення у ній соціокультурних, психологічних закономірностей соціалізації людини; діяльнісна природа застосовуваних педагогічних засобів, оскільки будь-який феномен культури породжений діяльністю та в ній відтворюється; їх ситуаційність, прихильність до контексту певної педагогічної ситуації. Засіб не існує поза контекстом життєвої ситуації, в якій воно затребуване та застосовується.

Оволодіваючи такими технологіями педагог піднімається до вершин майстерності, а професійна діяльність і безперервна освіта стають для нього єдиним процесом [8].

 **Висновок до розділу 1**

Розробка методологічних основ розвитку освітніх стратегій неперервної освіти особистості узгоджується з уявленнями постіндустріальної педагогіки. В концептуальному плані це передбачає відхід від традиційних уявлень про навчання, виховання та розвиток особистості.

Загальний аналіз наукових праць дозволяє зафіксувати, що істотне значення в обґрунтуванні теоретичних основ розвитку освітніх стратегій неперервної освіти особи набуває, наукове забезпечення реалізації компетентнісного (діяльнісного) підходу.

Для діяльнісного підходу характерне особливе розуміння природи людської психіки, джерел та механізмів її розвитку, а також співвідношення між освітою та розвитком людини.

Затребувати безперервної самоосвіти та саморозвитку закладена в самій природі педагогічної діяльності. Елементарна «клітинка» цієї діяльності – постановка та вирішення педагогічного завдання – неминуче вимагає від педагога значного масиву рефлексивних дій і здобуття нових знань і освоєння нових практик.

Вибудовуючи у процесі самоосвіти систему своєї професійної діяльності, викладач має осмислити такі її сутнісні характеристики, як її законовідповідність, та відображення у ній соціокультурних, психологічних закономірностей соціалізації людини [17].

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**2.1. Неперервна освіта як процес та управлінська система**

 Неперервна освіта розглядається як система державних та недержавних освітніх організацій, які здійснюють узгоджену взаємодію на всіх рівнях освітнього процесу для надання особистості права та можливості отримати будь-який вид освіти, переходити від одного виду до іншого протягом усього життя. Системність забезпечується послідовністю і наступністю освіти, співвіднесеністю дій освітніх організацій, влади, громадянського суспільства, всіх структур, які так чи інакше беруть участь у

реалізації освітнього процесу. Світоглядною основою безперервної освіти є уявлення про самоцінність людини та її роль у сучасному суспільстві. Про процесуальний характер безперервної освіти свідчать зміни якості і характеру освіти, що відбуваються, залежно від соціально-економічних, політичних і соціокультурних потреб суспільства, що виникають [29].

 Зародження системи обумовлено потребами індустріального суспільства, коли освіта стає джерелом промислового розвитку, стимулом і мотивацією особистості. Для особистості освіта – можливість зробити кар'єру, перейти в інше соціальне середовище, піднятися по кар’єрних сходинках. Здобуття знання – привілей та життєва потреба особистості. Подальше поширення освіти – процес, що охоплює все більші верстви населення, нові регіони (постколоніальні та країни, що «розвиваються»), нові галузі знання, нові рівні підготовки. Поступово воно стає засобом задоволення потреби людини в духовному вдосконаленні, а суспільства – в працівнику і громадянині, що відповідає новим завданням економічного і морального розвитку [5].

 Освіта забезпечується науково-технічним прогресом, ресурсами розвинених країн, що збільшуються, і наповнюється новим змістом: просте накопичення знань заміщується їх виробництвом на рівні окремої особи. Зростають вимоги до якості знання, розвитку інновацій, мобільності освітнього процесу. Неперервна освіта в постіндустріальну епоху стає провідним фактором економічного розвитку, через розвиток особистості – до соціального, економічного, культурного розвитку суспільства. Якщо спочатку неперервна освіта – лише принцип, що лежить в основі функціонування освітньої системи, то згодом вона перетворюється на систему зі складною структурою взаємодіючих інститутів та суб'єктів, з різноманітними функціями в освітньому просторі, що розширюється, та де створюються можливості задоволення соціальних і особистих потреб, збільшуються можливості вибору не тільки програм, а й видів, типів та змісту навчання [56].

 Система ця є цілісністю, заснованою на оптимальному управлінні освітою з урахуванням постійних змін соціального середовища, дії цілеспрямованих і стихійних процесів. Об'єднуючим фактором є особистість як активний, самостійний, професійний суб'єкт сучасного суспільства, покликаний брати участь у створенні сталої соціальної системи. Саме цінність особистості зрештою, визначає концепції та цілі неперервної освіти [20].

 Організуючим фактором є нормативно-правова система, що закріплює за особистістю право на розвиток протягом усього життя та неперервну освіту – гарантія реалізації цього права. У складноорганізованому суспільстві найбільшою проблемою є приведення у відповідність завдань та цілей освіти, законодавчої системи та моделі управління. Прорив у будь-якій ланці цього ланцюга означає руйнування причинно-наслідкових зв'язків у розвитку неперервної освіти як системи, що дестабілізує освітній процес, що має негативні наслідки для підготовки фахівця, поповнення суспільства високопрофесійними трудовими ресурсами, зрештою – для розвитку особистості [42].

 Неперервна освіта – динамічне явище, структура, функції та зміст якого змінюються відповідно до соціальних трансформацій, ринку праці, кон'юнктури світового ринку, глобальних змін. Відповідно змінами формується ресурсна (матеріальна і фінансова) база, кадровий склад, змінюється в цілому система неперервної освіти [50].

Сучасний етап безперервної освіти – єдиний процес, що обумовлено:

* перетворенням неперервної освіти на об'єкт наукового дослідження, збільшенням ідей наукової основи процесу;

− створенням наукової бази неперервної освіти, комплексною взаємодією наук про суспільство та людину;

− гуманітаризацією освіти, що поглиблюється, в центрі якої знаходиться навчання та виховання особистості;

− опорою на моральні принципи, що вписуються в культуру країни;

* зміною пріоритетів розвитку, перетворенням особистості на мету та основну цінність соціального розвитку;

− наданням кожному можливості здобуття освіти на будь-якому етапі її життя, в тому числі – чоловікам та жінкам, молоді, особам з обмеженими можливостями, інвалідам війни, мігрантам, дорослим та літнім людям;

− включенням до освіти все більш широкого кола суб'єктів, інститутів, територій;

постійним забезпеченням неперервної освіти інноваційними технологіями.

* нормативно-правовим забезпеченням всіх етапів освітнього процесу.

В основу безперервної освіти лягли такі принципи [43]:

* наступність – збереження кращого досвіду при переході з однієї освітньої ступі на іншу;

− неперервність – можливість отримувати різні види та форми освіти;

* інтеграція у діяльності освітніх структур;
* плюралізм – поєднання регіональних та територіально-галузевих підходів до управління;
* конкурентність – облік специфіки різних категорій споживачів та замовників освіти;
* технологічність – використання інноваційних методів навчання, створення інтегрованих та багатопрофільних освітніх комплексів;
* конкретність – створення умов розвитку системи освіти «через все життя» на даній території [32].

Реалізація принципу територіальності передбачає створення можливостей на рівні регіону та окремого муніципалітету отримання освіти кожним протягом усього життя. З цієї метою передбачається об'єднана взаємодія всіх територіальних структур щодо управлінської горизонталі та вертикалі. Об'єднуючою структурою покликаний стати педагогічний вуз, як методологічна база педагогічної освіти, центр науково-методичної підготовки педагогів, здатних забезпечити наступність у системі неперервної освіти, виховати мотивацію до навчання. Досвід створення Асоціації «Неперервна професійна освіта», взаємодії ПНПУ ім. К. Д. Ушинського та організацій середньої професійної освіти із залученням педагогічних освітніх організацій інших регіонів показав можливість і перспективність поєднання концептуальних, методологічних і матеріальних основ розвитку неперервної освіти на всеукраїнському рівні [62].

Неперервна освіта, таким чином, відкрита система, в рамках якої здійснюється послідовний процес навчання та виховання активної особистості, мотивованої на постійне «прирощення» та оновлення знання, з метою органічного включення її в життя соціуму [35].

Стратегія неперервної освіти визначається рівнем соціально-економічного та культурного розвитку регіону. Вона покликана забезпечити:

* задоволення потреби регіону у професійних кадрах;
* трудову мобільність населення,
* вирішення проблеми активної участі в житті регіону людей старшого віку,
* професійну підготовку та перепідготовку мігрантів,

− створення потенціалу розвитку регіону за рахунок навчання молоді вмінню вчитися, підготовки її до здобуття професії.

Неперервна освіта в Україні – процес, що перебуває у прямій та непрямій залежності від ступеня стабільності економічного та політичного розвитку суспільства, самоорганізації громадянського суспільства та характеру цілеспрямованого державного управління [31].

Аналізуючи цей процес необхідно враховувати особливості його реалізації та на рівні регіону. Основною причиною нерозвиненості неперервної освіти як системи є відсутність розуміння суб'єктами управління особливостей цього процесу та значущості його для життя як окремої людини, і суспільства загалом. Проблемою є здатність управлінських кадрів керувати процесом неперервної освіти та готовність управлінських структур (як на федеральному рівні, так і на рівні суб'єктів федерації) реалізовувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Істотною проблемою залишається залучення всіх вікових груп населення до навчання, перенавчання та підвищення кваліфікації. Зрештою, не розроблені питання оцінки якості управління неперервною освітою, що не дозволяє судити про ступінь ефективності дій по поширенню системи неперервної освіти на територіальний рівень [48].

Провідна роль організації всіх цих процесів належить державі, яка, управляє основними правовими, фінансовими, управлінськими кадровими ресурсами, здатна створити систему неперервної освіти в масштабах всієї країни, забезпечити умови, гарантії прав та взаємодію учасників неперервного освітнього процесу.

Навчально-виховна подія може виступати як особливий об'єкт та предмет міждисциплінарного дослідження соціальних та гуманітарних умов неперервного розвитку особистості. Це дозволяє аналізувати різноманітні характеристики індивіда у кожній точці простору та часу його неперервного розвитку. Поєднувати в системі неперервної освіти основні події минулого, сьогодення та майбутнього життя людини, які надавали, надають і будуть істотно впливати на її соціальні та громадянські позиції, на – її смислові установки та цінності, на – її професійну, сімейну та інші сфери життєдіяльності. Інакше кажучи, навчально-виховна подія дозволяє підвищити продуктивність і віддачу неперервної освіти особистості.

 Навчально-виховна подія – це особливе явище. Воно сприяє зміні одних – досить простих форм, іншими – більш складними і комплексними формами неперервного розвитку особи. Її значення визначається не тільки нею самою, а й системою її зв'язків з іншими життєвими подіями учнів. Успішно організована навчально-виховна подія переживається особистістю як феномен, тісно пов'язаний з дуже заплутаною мережею життєвих зв'язків та відносин її минулого, сьогодення та майбутнього. Тим самим вона – навчально-виховна подія – сприяє формуванню системи смислових значень, які активізують різні сторони життєдіяльності особистості [10].

Неперервний розвиток особистості, організований з опорою на навчально-виховну подію, передбачає, що у ньому втілюються певні наукові постулати: принцип особистісного розвитку; принцип просторово-часового континууму розвитку суб'єкта; принцип породження особистістю нових смислів та рівнів розуміння своєї життєдіяльності; принцип діалогу, як базової умови та механізму неперервного розвитку особистості.

Енергетичним наповнювачем системи неперервної освіти стають моральні цінності, що наповнюють освіту змістом, ідеями служіння суспільству, а не особам, пошуком істини та справедливості [58].

**2.2. Диференційний підхід у реалізації принципів неперервності у вищій школі**

У дослідженнях багатьох вчених підтверджені факти про те, що необхідність підтримки постійного рівня готовності до виконання ускладнюючих соціальних і професійних функцій зумовила перехід до системи неперервної освіти, реалізації нової парадигми освіти – «освіта через все життя» [30].

Основою здійснення принципу наступності в системі неперервної освіти є встановлення наступних зв'язків між етапами педагогічного процесу. На сучасному етапі одним з основних завдань у сфері освіти та в освітніх комплексах є усунення «розривів» між його підсистемами, розвиток «наскрізної» наступності освітнього процесу від дошкільної освіти до післядипломної освіти дорослих, що забезпечить цілісність системи освіти як інституційної соціально-педагогічної системи, спрямованої на пріоритетний розвиток особистості, що характеризується світоглядною, функціональною, професійною компетентністю та моральною культурою. З цих позицій освітній процес набуває особистісно-орієнтованої спрямованості, що забезпечує гнучкість, багаторівневість освітніх програм, доступність їх освоєння в умовах інтеграційних структур, що дозволяють реалізовувати розширення традиційних форм навчання за рахунок оновлення форм самоосвіти та додаткової освіти, створення умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у професійній діяльності та освітньому середовищі.

Неперервна освіта передбачає наступність всіх структурних елементів системи, взаємне доповнення різних форм і типів навчання. Її можна розглядати як фундаментальний принцип побудови нової моделі освіти, як саморегулюючу систему, якою, на думку О. А. Куревіною, «принцип неперервності означає наступність між всіма ступенями навчання на рівні методології, змісту та методики» [18].

Аналіз теоретичних підходів дозволяє відзначити, що системотворчою метою сучасної освіти є неперервний процес навчання, виховання та розвитку особистості протягом усього її життя, а для його реалізації необхідна концепція неперервної освіти основі наступності. У зв'язку з цим А. В. Батишев розглядає трикомпонентну цілісну педагогічну систему наступності у навчанні, що включає: «наступність у становленні особистості, наступність у змісті навчання, наступність у методах, формах, засобах навчання». Але, незважаючи на значущість проблем забезпечення наступності на рівні взаємозв'язку окремих ланок неперервної освіти, що протікає у взаємодіючих освітніх системах, у сучасній науці вони досліджені недостатньо і в умовах спостерігається динаміка та активне реформування вимагають подальшого вивчення [23; 14а].

Аналізуючи роботи Б. З. Гершунського, До. До. Коліна, У. З. Леднєва, Е. Фора, Р. Даве та інших вчених, у дослідженні були визначені наступні тенденції у розвитку сучасної професійної освіти:

1. кореляційна залежність сучасної освіти з вищим рівнем наукових знань та уявлень про людину та навколишній світ;
2. безперервність освітнього процесу;
3. визначальний характер освіти;
4. підвищення прогностичних можливостей та потенціалу освіти;
5. формування інформаційного освітнього середовища;
6. відкритість сучасної освіти;
7. орієнтація освіти на особистість, її здібності та потреби до саморозвитку;
8. посилення фундаменталізації, гуманітаризації та гуманізації освіти.

Аналіз характеристик соціокультурного підходу до розвитку освіти, реалізованого в практиці різних регіонів країни, приводить нас до висновку, що проектування та створення диференційованих умов реалізації стандартів освіти має стати інструментом вирішення життєвих проблем дитячо-дорослих угруповань [21].

Аналізуючи сутність диференційованого підходу в реалізації освітньої програми інноваційного освітнього комплексу, ми розглянули моделі розвитку студентів на різних щаблях освіти. Були обґрунтовані орієнтири проектування віково-орієнтованої системи педагогічної діяльності як основи диференційованого підходу в інноваційній освітній практиці; обґрунтовано, що педагогічне проектування є базовою умовою реалізації диференційованих віково-нормативних моделей розвитку студентів.

Психолого-педагогічне проектування вікових нормативів розвитку – це пошук моделі, яка враховує максимальні можливості розвитку людей. Така модель виступає педагогічним засобом організації розуміння процесів розвитку. Її структура включає три взаємопов'язані компоненти: перший - це «лінії розвитку», що визначаються на підставі філософсько антропологічних уявлень про людину і включаються в себе розвиток рефлексивних форм свідомості, розвиток суб'єктності, розвиток особистісної позиції; другий компонент моделі – уявлення про новоутворення, що виникають у зоні актуального розвитку та зоні найближчого розвитку (Л. С. Виготський); третій компонент – «ситуація розвитку». У узагальненому вигляді це форма життя дитячо-дорослої подієвої освітньої спільності [26].

На основі віково-нормативної моделі розвитку проектується відповідна їй система педагогічної діяльності для кожного ступеня освіти, яка включає [14]:

1. адекватні віковому розвитку диференційовані культурні практики, що реалізують зміст базових освітніх та виховних процесів;
2. зміст спільної дитячо-дорослої діяльності, що включає зміст самостійної діяльності дитини, та партнерської діяльності дорослого (вихователя або педагога) з дітьми.

У освітній практиці ситуації розвитку перетворюються на освітні ситуації. Вибудовується певна форма життєдіяльності дитячо-дорослої освітньої спільності. Такий підхід передбачає переосмислення з нових позицій різних форм організації навчання та виховання: як аудиторних (урок, лекція, семінар, лабораторна робота, консультація, «навчальне занурення», класна година), так і позааудиторних (екскурсія, експедиція, розробка проекту, клубно-студійні форми, колективна творча справа та ін.). Конкретна форма організації освітнього процесу має проектуватися як оптимальна форма реалізації освітніх ситуацій. Таким чином, синтез віково-нормативної моделі розвитку та віково-відповідної системи педагогічної діяльності – задає загальні засади моделі освітньої програми [6].

Було встановлено, що реалізація диференційованого підходу на основі проектування віково-орієнтованої системи педагогічної діяльності, що передбачає диференціацію на кожному щаблі освіти наступних явищ [67]:

1. базових освітніх процесів;
2. ситуацій розвитку;
3. освітніх ситуацій;
4. педагогічних дій та педагогічних позицій;
5. учнівських дій та учнівських позицій.

Педагогічним засобом реалізації концепції диференційованої освіти виступає освітня програма, а основним інструментом її розробки та реалізації – проектування. Психолого-педагогічне проектування, в рамках якого розробляються моделі побудови базових розвивальних освітніх процесів та умови їх реалізації в умовах певного вікового періоду життя та діяльності людини.

Педагогічне проектування змісту та конкретної форми розвиваючої освітньої практики – зустрічей дітей та дорослих, способів організації їх спільно-поділеної діяльності, проектування подій, соціально-педагогічне проектування розвиваючих освітніх середовищ та інфраструктури педагогічної діяльності [12].

Диференціація змісту освіти виступає одним з основних факторів індивідуального та особистісного розвитку. У світлі цієї концепції зміст освіти складається з чотирьох структурних елементів:

* досвіду пізнавальної діяльності, яка фіксується у формі її результатів – знань;
* досвіду репродуктивної діяльності, що фіксується у формі умінь та навичок, дій за зразком;
* досвіду творчої діяльності, здібностей прийняття нестандартних рішень у проблемних ситуаціях;
* досвіду вольових та емоційно-ціннісних відносин.

Важливим для цього питання є становище, сформульоване В. В. Давидовим: основним елементом змісту освіти, на який спираються інші його елементи, є досвід творчої діяльності. У цьому контексті розвиток людини розглядається як процес освоєння культурних форм, пов'язаний із процесом становлення людини як суб'єкта культуротворчості. У дослідженні зміст освіти розглянуто в різних аспектах: з точки зору середовища – як освітній ресурс, з точки зору освітнього процесу – як предмет спільної діяльності, з позиції освітнього інституту – як нормативна та культуроподібна структура діяльності. Оформлення складу та структури змісту освіти у формі освітньої програми є синтезом чотирьох компонентів: змісту базової загальної (початкової, основної та середньої) освіти (що виступає як єдність змісту навчання, виховання та розвитку); зміст гімназичної освіти; зміст додаткової освіти (як загальнорозвиваючої, так і специфічно гімназічної); зміст «прихованої освіти» (укладу шкільного життя) [57].

У контексті дослідження реалізація диференційованого підходу отримує своє технічне забезпечення у формі проектування освітньої програми, насамперед, як програми діяльності всіх учасників навчального процесу. Включеність педагогічного колективу до її проектування передбачає зміни лише на рівні професійної свідомості та структури педагогічної діяльності, що забезпечується участю педагогів у роботі інноваційних майданчиків (освітніх комплексів). Встановлено основні системні ефекти проектування освітньої програми як інструменту реалізації диференційованого підходу – становлення освітньої установи як суб'єкта «освітнього та соціокультурного регіону»; розвиток його інноваційної інфраструктури; реалізація нових форм організації основної, поглибленої, додаткової освіти та способу життя освітньої організації, інноваційного освітнього комплексу [65].

Реалізація диференційованого підходу пов'язана з побудовою розвиваючої освіти, яку неможливо реалізувати без розвитку самої педагогічної системи. У цьому сенсі і освітня система, та її ядро ​​– педагогічна система – перебувають у стані динамічної зміни. Динаміка становлення педагогічної системи проектується та формується на основі комплексного підходу, де ключовими поняттями виявляються «організованість» та «співорганізація» [63].

Реалізація диференційованого підходу на основі віково-нормативних моделей розвитку та віково-відповідної педагогічної діяльності потребує ресурсів, у тому числі розвитку власне педагогічної системи. У дослідженні обґрунтовано, що подолання ресурсних обмежень тісно пов'язане з мережевою організацією процесів освіти та розвитку системи педагогічної діяльності [43].

Маючи вищезазначені положення, у дослідженні розкрито поняття «інноваційного освітнього комплексу», що реалізує завдання педагогічної системи, «освітньої спільності» або спільноти, на основі співорганізації суб'єктів, управлінських позицій у мережевому освітньому просторі. Такий комплекс, що здійснює віково-орієнтовану систему педагогічної діяльності на основі віково-нормативних моделей розвитку учнів, виступає формою реалізації диференційованого підходу в інноваційній освітній практиці. При цьому обґрунтовано взаємодоповнюваність системної та комплексної організації освітнього інституту – перша забезпечує ефективні режими функціонування освітньої організації, друга – її розвиток [9].

**2.3. Інтеграція науки та неперервної освіти як фактор розвитку професійної компетентності**

В даний час особливе значення набуває феномен неперервної освіти, яке супроводжує людину протягом усього його життя, в тому числі і в період його професійно-виробничої діяльності. Це означає, що в даному випадку поставлена ​​проблема інтеграції науки і неперервної освіти по суті охоплює необхідні для аналізу відповідні аспекти виробництва як важливого компонента інтеграції, іманентно закладеного в ній [19].

У широкому значенні «стратегії неперервної освіти» на національному рівні розглядаються так: «Кожна країна визначає для себе найбільш перспективні напрямки, …наприклад, питання зайнятості, конкурентоспроможності чи індивідуального розвитку».

У вузькому значенні – це індивідуальна освітня траєкторія. Стає зрозумілим, що від успішної реалізації стратегій неперервної освіти залежить «економічний розвиток країн, їх людські ресурси, поширення демократичних цінностей та досягнення соціального благополуччя» [38].

Ключові стратегії неперервної освіти викладені у статті 1 рішення Європейського парламенту та Ради від 15 листопада 2006 р.: «…сприяти розвитку Європейського союзу; сприяти побудові товариства знань. Це суспільство передбачає надання більшої кількості робочих місць, згуртованість та єдність усіх його членів, а також турботу про довкілля» [1].

Неперервна освіта стає головним принципом освітньої системи. Характерною особливістю сучасного соціуму є активна інтеграція та співпраця вищої освіти та ринку праці. Внаслідок цього зазнають змін ключові соціальні інститути, такі як вищі навчальні заклади. До основних тенденцій розвитку вищої освіти можна віднести збільшення кількості студентів віком від 29 років, тому вищі навчальні заклади розробляють гнучкіші освітні системи, розраховані як на зайняте, так і на непрацевлаштоване населення.

Слід звернути увагу до іншої помітної тенденції: поява вищих навчальних закладів, які створюються за ініціативою транснаціональних корпорацій та великих промислових підприємств. Вони можуть скласти гідну конкуренцію традиційним вищим навчальним закладам: «нові вузи, як правило, мають у своєму розпорядженні достатні матеріальні та людські ресурси, а також запас унікальних професійних практично орієнтованих знань, накопичених у процесі діяльності персоналу підприємств та корпорацій» [47].

Ряд вчених вважає, що ключову роль у реалізації концепції неперервної освіти грають саме виші. До їхніх завдань входить: формування гнучких освітніх систем, що задовольняють потреби учнів, роботодавців та суспільство загалом; розширення доступності вищої освіти; формування стійкої мотивації у населення до здобуття вищої освіти.

За твердженням А.Ю. Согомонова, «…саме всередині університетської спільноти виникає доктрина неперервної освіти, яка зробила двері університетів воістину відкритими для всіх і допустивши повернення студентів назад у лоно університетів з метою перепідготовки, підвищення кваліфікації тощо» [64].

Вищі навчальні заклади в даний час змінюються під впливом потреб суспільства, що пропонують широкий спектр можливостей вибору індивідуальних стратегій освіти. У країнах Європейського союзу освітня політика спрямована на покращення якості та ефективності систем ЄС у сфері освіти; забезпечення загальної доступності за допомогою різних можливостей, створюваних у цій сфери. Серед безлічі варіантів побудови індивідуальної освітньої стратегії, що пропонуються західною освітньою системою, можна виділити ряд найпопулярніших: бакалаврат – трудова діяльність – підвищення кваліфікації; бакалаврат – магістратура (у будь-якому вузі освітнього простору ЄС) – трудова діяльність; бакалаврат – докторантура (у будь-якому вузі освітнього простору ЄС) – трудова діяльність; бакалаврат – стажування – трудова діяльність – професійна перепідготовка – трудова діяльність – підвищення кваліфікації; бакалаврат – стажування – магістратура/докторантура – ​​трудова діяльність – підвищення кваліфікації.

У свою чергу, складний та багатокомпонентний інтеграційний процес вкрай актуалізував проблему професійної компетентності особистості, яка в сучасних умовах набуває нового змісту та соціально-духовного статусу. У своїй новій якості професійна компетентність починає долати своє колишнє відносно пасивне становище і знаходить здатність впливу на вищезазначені процеси як один з проявів вкрай збільшеної ролі особистісного фактора в житті суспільства [39].

Професійна компетентність, виступаючи суттєвою характеристикою особистості за всіх часів, нині ще більше підвищила свою значущість як в особистісному, так і в суспільному контексті. Здавна у людині високо цінувалися його професійні якості, і по суті про це говорив тисячу років тому великий мислитель Беруні: «Адже ціна кожній людині в тому, що вона чудово робить свою справу». У сучасних умовах, на відміну цього підходу, передбачається «крім суто професійних знань та вмінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співпраця, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію». Звичайно, частина цих якостей була властива і колишнім професіоналам, проте в даний час вони набули принципового значення, оскільки становлять його сутнісну характеристику і якість [72].

Сьогодні є чимало визначень поняття «професійна компетентність». Відповідно до одного з них, вона є «формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості та суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності відповідно до суспільно необхідного поділу праці та ринковим механізмам стимулювання». В цілому, приєднуючись до цього визначення, вважається необхідним уточнити, що, на наш погляд, формування професійної компетентності відбувається не тільки на базі загальної освіти, а й в тому числі в ході самої виробничо-трудової діяльності, тому до цього процесу не слід підходити односторонньо. Це має місце у такому визначенні: «професійна компетентність персоналу – це сукупність професійних знань, умінь, навичок, які набуваються у процесі трудової діяльності персоналу, які сприяють виконанню функціональних обов'язків з високою продуктивністю». В даному випадку не враховується той факт, що у формуванні професійної компетентності персоналу велике початкове значення має його освітній ценз, сукупна освітня якість персоналу та кожного його члена [64].

На наш погляд, більш адекватне визначення професійної компетентності наводиться у статті А. А. Ангеловського, згідно з яким вона «означає високий рівень спеціальних професійних знань та оволодіння різними сферами професійної діяльності, глибоке розуміння насущних професійних проблем, ділову надійність і здатність успішно та безпомилково вирішувати широке коло професійних завдань». Слід зазначити, що похибки вищенаведених визначень професійної компетентності можуть бути подолані, якщо пов'язати це питання з проблемою неперервної освіти. Справа в тому, що неперервна освіта у своїй новій інтерпретації об'єднує так звану формальну освіту, виробництво та самоосвіту суб'єкта, в контексті яких відбувається формування та розвиток професійної компетентності, що включає в себе і певні духовно моральні якості. Для виявлення впливу інтеграції науки і неперервної освіти на формування та розвиток професійної компетентності слід розглядати її основні інгредієнти, які можуть бути виведені із встановлених у науковій літературі основних компонентів компетентності у її загальному прояві [43]:

1. мотиваційний компонент, представлений системою внутрішніх та зовнішніх спонукань суб'єкта до оволодіння та реалізації певної професією;

2. когнітивний компонент, який передбачає оволодіння конкретними знаннями, навичками, вміннями, певним видом професійної діяльності, творчий підхід до їх реалізації та розвитку;

3. ціннісно-смисловий компонент, в якому закладено широкий спектр духовно-моральних, соціальних позицій суб'єкта, які виходять за рамки суто професійного сприйняття та ставлення до своєї діяльності, передбачає вміння розглядати та оцінювати її результати в широкому суспільно-особистісному контексті;

4. вміння емоційно-вольової регуляції процесу та результату прояву професійної компетентності, що означає, що суб'єкт здатний до її оптимальної організації та реалізації, тверезо оцінювати та вчасно приймати коригувальні рішення [24].

В контексті такого структурного підходу до професійної діяльності більш наочно та адекватно може бути реконструйований механізм взаємодії інтеграції науки і неперервної освіти та професійної компетентності особистості, виявити її деякі особливості та якісні характеристики, які, на наш погляд, полягають у наступному [45].

Системний характер прояву ролі інтеграції науки та неперервної освіти як одного з важливих факторів формування та розвитку професійної компетентності особистості є складний і водночас закономірний процес послідовної участі науки і неперервної освіти у формуванні та розвитку структурних компонентів професійної компетентності. Відповідно до етапів неперервної освіти та її інтеграції з наукою може відбуватися переважне становлення та розвиток якихось певних професійних компонентів та аспектів. Наприклад, як відомо, на стадії формальної освіти в контексті її ступенів та етапів особливе значення знаходить формування та розвиток когнітивного компонента на основі науково-освітнього забезпечення даної професійної компетентності, її системно-концептуального освоєння, які значною мірою визначають особливості формування та розвитку інших її компонентів. Звичайно, це передбачає становлення та зміцнення мотиваційного та смислового компонентів, у ході яких відбувається переважна орієнтація на певні зовнішні фактори та ресурси, досвід інших представників цієї професії. Однак сутність та особливість неперервної освіти, пов'язана з підвищенням особистісного фактора, даному випадку проявляється в тому, що особистість, що освоює цю професію, повинна перш за все проявляти ініціативність в освоєнні професійного досвіду інших і в межах своєї емоційно-вольової можливості інтегрувати їх у професійну компетентність, що формується.

На відміну від колишньої системи освіти, вже на етапі загальної середньої та професійної освіти відбувається орієнтація, формування та становлення професійної компетентності особистості [50].

Загальною особливістю інтеграції науки в цей процес є, по-перше, те, що вона виступає як його концептуально-методологічне забезпечення, по-друге, як міцна наукова основа конкретних професійних знань, умінь і навичок, їх реалізації та розвитку, по-третє, крім цих загальних особливостей вона має ряд конкретних проявів відповідно до етапів неперервної освіти. Інтеграція науки та неперервної освіти, як важливий фактор формування та розвитку професійної компетентності, передбачає зворотний вплив останньої на весь цей процес як прояв різкої активізації ролі особистості в ході неперервної освіти зокрема [33].

Таким чином, навіть короткий аналіз інтеграції науки та неперервної освіти, як важливого фактора становлення та розвитку професійної компетентності, свідчить про те, що цей процес визначає ряд суттєвих сучасних особливостей та якісних характеристик професійного становлення особистості, що підлягають подальшому ґрунтовному дослідницькому аналізу [13].

**Висновок до розділу 2**

Неперервна освіта розглядається як система державних та недержавних освітніх організацій, які здійснюють узгоджену взаємодію на всіх рівнях освітнього процесу для надання особистості права та можливості отримати будь-який вид освіти, переходити від одного виду до іншого протягом усього життя.

Освіта забезпечується науково-технічним прогресом, ресурсами розвинених країн, що збільшуються, і наповнюється новим змістом: просте накопичення знань заміщується їх виробництвом на рівні окремої особи.

Неперервна освіта – відкрита система, в рамках якої здійснюється послідовний процес навчання та виховання активної особистості, мотивованої на постійне «прирощення» та оновлення знання, з метою органічного включення її в життя соціуму.

Неперервна освіта в Україні – процес, що перебуває у прямій та непрямій залежності від ступеня стабільності економічного та політичного розвитку суспільства, самоорганізації громадянського суспільства та характеру цілеспрямованого державного управління.

**РОЗДІЛ 3. Моделювання соціально-педагогічного змісту неперервної освіти викладача вищої освіти В УКРАЇНІ**

**3.1. Розробка програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів в умовах неперервного навчання**

Психолого-педагогічне супроводження передбачає включення педагога до процесу взаємодії з метою створення умов для саморозвитку у професійній діяльності. При розробці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога актуальним стає вибір таких технологій, які дозволяють педагогу актуалізувати свої ресурси, потреби, цілі

і самостійно розвиватися у напрямку їх досягнення [25].

В результаті було визначено три етапи розвитку професійної компетентності освітян, відносно цього, нами було виділено три основні етапи

програми психолого-педагогічного супроводу.

*Перший етап* – мотиваційно-настановний, створює основу для наступних етапів.

*Мета* – орієнтація учасників у специфіці майбутньої роботи, виявлення очікувань від майбутньої роботи, діагностика індивідуальних особливостей

компонентів професійної компетентності, формування в учасників мотиваційної установки на інноваційну діяльність та саморозвиток.

*Зміст роботи*: педагог отримує інформацію про сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «розвиток професійної компетентності», «саморозвиток професійної компетентності», «інноваційні умови освітнього середовища», «неперервна освіта». На основі усвідомлення діагностичних даних педагог пізнає індивідуальні особливості професійної компетентності та специфіку її прояву в різних освітніхьумовах.

Таким чином, при успішній реалізації першого етапу відбувається усвідомлення педагогом себе як неповторної унікальної індивідуальності; формується стійка мотивація на освоєння умінь саморозвитку.

При реалізації *другого етапу* – практико орієнтованого – відбувається співвідношення індивідуальних можливостей з сформованим прагненням до саморозвитку завдяки включенню викладачів у різні види індивідуально орієнтованої практики.

*Мета* – співвідношення індивідуальних можливостей педагогів зі своїми прагненням саморозвитку.

*Зміст роботи*: відбувається самооцінка педагогом індивідуальних особливостей професійної компетентності на основі послідовного використання індивідуальних способів оцінки своїх якостей, постановки цілей

діяльності, формування шляху свого подальшого професійного розвитку

У процесі здійснення *третього етапу* – прогностичного – педагог чи самостверджується в виборі способів саморозвитку професійної компетентності, або розуміє, що обраний варіант необхідно модифікувати; визначає можливості розвитку та зростання у професійній сфері [44].

*Мета* – розробка викладачем індивідуальної моделі розвитку власної професійної компетентності та самовдосконалення у професії, рефлексія змін, які відбулися за час реалізації програми.

*Зміст роботи* – на підставі результатів індивідуальної та групової роботи педагог спільно з психологом формує оптимальну для нього модель розвитку професійної компетентності, формулює прогноз щодо напрямів та перспектив власного професійного розвитку, професійного самовдосконалення, майбутніх професійних та життєвих планів.

В основі програми лежить принцип поетапності розвитку групи та поступовості у глибшому розумінні кожним учасником себе. Кожна зустріч логічно випливає з попередньої, і є у змістовному плані основою для наступної.

Обов'язкові процедури, які використовуються на кожній зустрічі: індивідуальна та групова рефлексія в початку та наприкінці заняття. Мета цієї роботи – у осмисленні процесів, способів та результатів індивідуальної та спільної діяльності:

* психогімнастичні процедури з релаксаційним ефектом;
* ведення щоденників учасниками групи;
* аналітична робота ведучого з осмислення групових процесів, змін у позиції учасників та прояві показників професійної компетентності.

Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів включає психологічну діагностику, аудиторні та позааудиторні заняття, розвиваючі заняття, тренінги. Кожен етап забезпечений набором теоретичного матеріалу, психотехнічних та діагностичних процедур.

В умовах реформування освіти педагогу доводиться працювати у ситуації постійних змін, перетворень, нововведень, що зумовлює зміну вимог до педагога. У сформованих умовах викладач, щоб бути успішним та затребуваним, повинен бути активним, мобільним, виявляти ініціативу, чітко усвідомлювати свої професійні цілі, бути відкритим для всього нового та оптимістично налаштованим щодо інновацій.

Практичні заняття спрямовані на формування та закріплення необхідних соціальних умінь та проводяться у формі вправ, ділових (рольових) ігор, групових проектів. Програма також може містити елементи діагностики професійно необхідних якостей. Розвиваюча діагностика сприяє підвищення самосвідомості та саморозвитку педагога, стимулює мотивацію професійної діяльності, а отримані дані є основою для самоаналізу, спрямованої рефлексії професійного розвитку.

Ціль програми психолого-педагогічного супроводу – розвиток професійної компетентності вчителя.

Завдання психолого-педагогічного супроводу:

* сприяти усвідомленню педагогами індивідуальних особливостей власної професійної компетентності;
* сприяти формуванню навички розвитку професійної компетентності.

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів розрахована на навчальний рік.

Періодичність проведення занять – 2 рази на місяць.

*Зміст занять:*

1. Первинна діагностика. Проведення тестування за допомогою пакету психодіагностичних методик «Дослідження професійної компетентності викладача».

2. Індивідуальні особливості управління професійним розвитком. Концепція «професійний розвиток». Специфіка та можливі напрями професійного розвитку вчителя

3. Загальна характеристика професійної компетентності педагога. Сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інноваційне освітнє середовище», «розвиток та саморозвиток професійної компетентності», «неперервна освіта» та їх співвідношення. Місце та роль професійної компетентності у структурі особистості викладача.

4. Компоненти професійної компетентності. Детермінанти професійної

компетентності. Аналіз існуючих уявлень про склад професійної компетентності. Зміст діяльнісного, особистісного та соціально комунікативного компонентів професійної компетентності викладача. Зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) детермінанти розвитку професійної компетентності педагога

1. Основні напрямки розвитку професійної компетентності. Об'єктивні шляхи розвитку: можливості застосування психологічної діагностики, психологічного тренінгу, психологічного консультування, психологічної освіти для розвитку професійної компетентності.

Суб'єктивні шляхи розвитку: включення на виконання активної професійної діяльності (підвищення кваліфікації, участь у конкурсах професійної майстерності, конкурси грантів, проектна діяльність тощо).

6. Практичне заняття «Технологія розробки проекту для участі у конкурсі професійного майстерності». Поняття «проект». Види проектів. Особливості розробки різноманітних типів проектів. Розробка та презентація проекту з обраної учасників теми.

7. Особистісно розвиваючий тренінг. Мета тренінгу – розвиток професійної компетентності викладача та формування навичок її саморозвитку.

*Завдання тренінгу:*

1. Актуалізувати професійний потенціал особистості викладача.

2. Сприяти усвідомленню своїх індивідуальних особливостей, що перешкоджають розвитку професійної компетентності.

3. Виробити особисту стратегію розвитку професійної компетентності.

4. Знижувати рівень ригідності та тривожності.

5. Освоїти конструктивні технології розвитку професійної компетентності.

Для реалізації мети тренінгу використовуються психотехнічні вправи, мета яких – сприяти розвитку отриманих знань та перегляду раніше освоєного досвіду. Система включених у тренінг вправ спрямовані на створення умов, які сприяють кращому пізнанню себе, усвідомлення своїх кризових ситуацій та способів поведінки в них, регуляції власного емоційного стану, зняття тривоги, зниження ригідності. Все це необхідно для того, щоб вчасно відкоригувати обраний шлях професійного розвитку

8. Розробка індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Розгляд понять «кар'єра» та «траєкторія професійного розвитку». Визначення можливих варіантів розвитку викладача в професії. Побудова власного перспективного профілю розвитку у професії.

9. Заключна діагностика. Проведення повторного тестування за допомогою пакета психодіагностичних методик «Дослідження професійної компетентності викладача».

Програма супроводу розвитку професійної компетентності педагогів спрямована на усвідомлення власного потенціалу, визначення можливих шляхів подальшого професійного зростання та розвитку, а також про особливості педагогічної діяльності.

Основний акцент зроблений на розвиток орієнтації на незалежність, прагнення долати труднощі на шляху до досягнення мети, підвищення мотивації до успіху, формуванні толерантного ставлення до невизначеності, на зниженні ригідності та тривожність.

Зміст програми передбачає як використання традиційних напрямів психолого-педагогічного супроводу (тренінг, що розвиває діагностику, психологічне консультування), так і розвиваючих, спрямованих на включення педагога до активну діяльність – підготовка заявок на конкурси грантів, оформлення та презентація проектів, підготовка до участі у конкурсі професійної майстерності [73].

**3.2. Рекомендації щодо мотивації викладачів освітньої організації у неперервному особистісно-професійному розвитку**

Питання розвитку потреби педагогічних працівників у своєму професійному зростанні набувають все більшої актуальності в умовах реалізації державних стандартів освіти.

Створення мотиваційних умов особистісно-професійного зростання педагогів в освітній організації не може бути разовою акцією, оскільки мотиваційний ефект управлінських дій швидко вичерпується і губиться. Для того щоб це не відбувалося, в освітній організації має бути побудована система мотивації особистісно-професійного зростання педагогів, має бути науково-теоретичне обґрунтування, що розкриває сутність мотивації як складного соціально-психологічного явища і звідси випливають адекватні методи впливу на неї.

Теоретичний аналіз проблеми мотивації працівників показав, що в даний час існує безліч теоретичних моделей мотивації, які можуть стати основою проектування практичних моделей мотивації трудової діяльності, у тому числі і потреби педагогів особистісно-професійного зростання [34].

На наш погляд, найбільш підходить для цієї мети двофакторна теорія Ф. Герцберга, в основі якої лежать дві великі категорії потреб, які автор визначив як фактори, що впливають на робочу поведінку людини:

* гігієнічні фактори пов'язані з навколишнім середовищем, в якому здійснюється робота (політика організації та її керівництва, розмір оплати, умови праці, міжособистісні відносини, характер контролю);
* мотивуючі фактори пов'язані з характером роботи (відчуття успіху, просування по службі, визнання та схвалення результату, відповідальність, можливість творчого та ділового зростання).

Стратегічною метою проектування та реалізації системи мотивації особистісно професійного зростання педагогів у Західноукраїнському національному університеті стало підвищення загального рівня ефективності роботи та конкурентоспроможності організації за рахунок надання рівних можливостей для професійного зростання педагогів.

Представимо основні напрямки реалізації даної системи в процесі особистісно професійного зростання педагогів.

1. Забезпечення гігієнічних чинників, які впливають на задоволеність роботою.

1.1. У межах реалізації мотиваційної політики організації важливе значення приділялося факту усвідомлення всіма працівниками цілей діяльності організації та розуміння кожним працівником своєї ролі у досягненні цієї мети, що досягалося за рахунок включення всіх співробітників гімназії у процес розробки програми розвитку: анкетування та аналіз готовності до реалізації нових цілей освітньої організації, проектування образу бажаного майбутнього своєї освітньої організації. По кожному компоненту моделі майбутньої організації були створені творчі групи, які розробляли пропозиції до програми розвитку. В результаті такої колективної діяльності була розроблена програма розвитку університету, що передбачає інноваційну діяльність з впровадження компетентнісно-контекстної моделі навчання та виховання як основи реалізації нових стандартів освіти.

1.2. Для задоволення потреб працівників у надійності та емоційній безпеці в освітній організації було створено такі умови:

− контроль за діяльністю педагогів здійснюється цілеспрямовано, відповідно до поставленими у програмі розвитку цілями та завданнями розвитку освітньої організації та супроводжується поясненням цілей контролю та вимогами до здійснення професійної діяльності працівників;

* при складанні розкладу занять враховуються побажання працівників.

1.3. Високий мотиваційний потенціал до професійного розвитку має організація контролю як методичного сервісу, який враховує індивідуальні особливості педагогів та носить творчий характер, урізноманітнює спілкування педагогів. Він передбачає організацію контролю двох видів:

− з ініціативи педагога, коли педагог сам заявляє про бажання, щоб його заняття відвідали компетентні та досвідчені педагоги, керівники організації та допомогли виявити проблеми чи спроектувати перспективи професійного зростання;

* з ініціативи адміністрації контроль, крім планового, як правило, організується з метою вивчення: індивідуального стилю роботи педагога, визначення його потенціалу та творчих можливостей; причин скарг, що надходять від студентів або низьких результатів діяльності; досвіду педагога під час проходження ним атестації.

1.4. Створення умов задоволення потреби у спілкуванні виступає потужним мотивуючим чинником, зокрема і особистісно-професійного зростання. В університет вже кілька років існує традиція організації засідань кафедри. Основна їх мета – передача цінностей організації, згуртування колективу педагогів у процесі досягнення цілей організації, безболісне входження до колективу новачків, створення іміджу організації. На засіданнях звучать імена педагогів та учнів, які досягли найвищих досягнень у різних сферах спільної діяльності: навчальної, спортивної, творчої, науково-дослідної, проектної, волонтерської тощо.

Ефективним моральним методом мотивації в освітній організації залишається метод особистого спілкування керівника з педагогами, який дозволяє: відчути працівнику увагу та захист з боку керівника; відчути причетність до того, що відбувається.

2. Забезпечення мотивуючих чинників, які впливають на задоволеність роботою.

2.1. В університеті діють такі правила діяльності керівників, що забезпечують успіх як фактор мотивації професійного зростання співробітників: регулярне інформування про позитивні та негативні результати роботи; створення умов для відкритого та приємного спілкування з керівниками освітньої організації (особисті бесіди, неформальне підбиття підсумків тижня); самоаналіз результативності діяльності (творчі звіти освітян інноваторів, переможців конкурсів професійної майстерності).

2.2. Визнання та схвалення результату здійснюється за рахунок своєчасної реакції керівництва на успіх педагога, реалізуються заходи, спрямовані на визнання та схвалення результату. Для цього використовуються різноманітні засоби морального стимулювання:

− похвала – визнання за добре виконану роботу;

* надання можливості самоконтролю та узагальнення накопиченого досвіду;
* надання допомоги у підготовці матеріалів до подання своєї діяльності у засобах масової інформації на сайті освітньої організації;

− публікація статей у різних збірниках – висвітлення діяльності педагогів та їх професійних досягнень у професійній спільноті;

− створення умов для участі в конкурсах професійної майстерності.

2.3. Висока ступінь відповідальності притаманна професії викладача, що саме собою вже ви ступає мотивуючим чинником. Від того, наскільки педагог готовий до реалізації сучасних технологій, адекватних ціннісно-цільовим орієнтирам освіти, залежить результат його роботи, а отже, і рівень авторитету серед колег, студентів, які навчаються. У рамках цього напряму мотивації адміністрацією університету особливе значення приділяється тому, яким чином здійснюється делегування додаткових повноважень або доручення відповідальних завдань педагогам: педагоги отримують чітку та ясну інформацію про цілі, про те, що реально залежатиме від швидкості та якості виконання його роботи, як ця робота «вливається» у роботу освітньої організації в цілому.

2.4. На відміну від кар'єрного зростання можливості особистісно-професійного зростання педагогів не обмежені. В університеті вже кілька років реалізується модель неперервної професійної освіти як сукупність формальних, неформальних та інформальних способів професійного розвитку педагогів.

Реалізація представленої системи мотивації особистісно-професійного розвитку педагогів довела свою ефективність. В університеті склався стабільний педагогічний колектив, немає плинності кадрів, які щорічно навчаються досягають високих результатів на підсумковій атестації та олімпіаді студентів, педагоги – у конкурсах педагогічної майстерності. За оцінкою мотивації співробітників, фактор «можливість розвитку, самовдосконалення» педагоги оцінили як найзначніший (9,2 балів за 10-бальною оцінкою) поряд із фактором «стабільність заробітку» (9,3), також високо оцінили такі чинники як «можливість кар'єрного зростання» (8,8) і «при знання і схвалення керівництва» (8,9). Значними були визнані: «можливість самостійності та ініціативи» (8,5), цікава творча діяльність (8,7).

**Висновок до розділу 3**

Психолого-педагогічне супроводження передбачає включення педагога до процесу взаємодії з метою створення умов для саморозвитку у професійній діяльності. При розробці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога актуальним стає вибір таких технологій, які дозволяють педагогу актуалізувати свої ресурси, потреби, цілі

і самостійно розвиватися у напрямку їх досягнення.

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів розрахована на навчальний рік.

Періодичність проведення занять – 2 рази на місяць.

Зміст програми передбачає як використання традиційних напрямів психолого-педагогічного супроводу (тренінг, що розвиває діагностику, психологічне консультування), так і розвиваючих, спрямованих на включення педагога до активну діяльність – підготовка заявок на конкурси грантів, оформлення та презентація проектів, підготовка до участі у конкурсі професійної майстерності.

Теоретичний аналіз проблеми мотивації працівників показав, що в даний час існує безліч теоретичних моделей мотивації, які можуть стати основою проектування практичних моделей мотивації трудової діяльності, у тому числі і потреби педагогів особистісно-професійного зростання.

Створення мотиваційних умов особистісно-професійного зростання педагогів в освітній організації не може бути разовою акцією, оскільки мотиваційний ефект управлінських дій швидко вичерпується і губиться. Для того щоб це не відбувалося, в освітній організації має бути побудована система мотивації особистісно-професійного зростання педагогів, має бути науково-теоретичне обґрунтування, що розкриває сутність мотивації як складного соціально-психологічного явища і звідси випливають адекватні методи впливу на неї.

**ВИСНОВКИ**

У результаті дослідження були сформульовані наступні узагальнення:

1. Дослідили педагогічні та психологічні проблеми неперервної освіти.

Проблеми освіти традиційно активно обговорюються в нашій країні. Особливо відчутне керівництво системи освіти до нових ініціатив. Ось і гасло «Навчання через все життя» не стало винятком: ми бачимо, що питання неперервної освіти не тільки інтенсивно обговорюються, але і розробляються багато інновацій, за допомогою яких, реалізуються ці ідеї.

До глибинних проблем сміливо можна віднести проблему розуміння. Ризикнемо стверджувати, що головна проблема вищої школи, причому значною мірою не усвідомлена, полягає в тому, що в сучасній школі перестали домагатися розуміння при засвоєнні.

Розуміння являє собою розкриття суттєвого в предметах і явищах дійсності, осягнення сенсу і значення чого-небудь, що досягається на основі зв'язування, що розуміється з вже відомою людині минулого досвіду.

Зрозуміти явище – означає з'ясувати спосіб його виникнення, «правило», за яким це виникнення відбувається з необхідністю, закладеної в конкретній сукупності умов; значить проаналізувати умови виникнення явища

1. Здійснили теоретичний аналіз методологічних основ забезпечення освітніх стратегій неперервної освіти особистості.

Неперервна освіта розглядається як система державних та недержавних освітніх організацій, які здійснюють узгоджену взаємодію на всіх рівнях освітнього процесу для надання особистості права та можливості отримати будь-який вид освіти, переходити від одного виду до іншого протягом усього життя

 Неперервна освіта – динамічне явище, структура, функції та зміст якого змінюються відповідно до соціальних трансформацій, ринку праці, кон'юнктури світового ринку, глобальних змін. Відповідно змінами формується ресурсна (матеріальна і фінансова) база, кадровий склад, змінюється в цілому система неперервної освіти.

Стратегія неперервної освіти визначається рівнем соціально-економічного та культурного розвитку регіону. Вона покликана забезпечити: задоволення потреби регіону у професійних кадрах; трудову мобільність населення, вирішення проблеми активної участі в житті регіону людей старшого віку, професійну підготовку та перепідготовку мігрантів, створення потенціалу розвитку регіону за рахунок навчання молоді вмінню вчитися, підготовки її до здобуття професії.

Неперервна освіта в Україні – процес, що перебуває у прямій та непрямій залежності від ступеня стабільності економічного та політичного розвитку суспільства, самоорганізації громадянського суспільства та характеру цілеспрямованого державного управління.

Неперервний розвиток особистості, організований з опорою на навчально-виховну подію, передбачає, що у ньому втілюються певні наукові постулати: принцип особистісного розвитку; принцип просторово-часового континууму розвитку суб'єкта; принцип породження особистістю нових смислів та рівнів розуміння своєї життєдіяльності; принцип діалогу, як базової умови та механізму неперервного розвитку особистості.

1. Охарактеризували диференційний підхід у реалізації принципів неперервності в вищій школі.

Основою здійснення принципу наступності в системі неперервної освіти є встановлення наступних зв'язків між етапами педагогічного процесу. На сучасному етапі одним з основних завдань у сфері освіти та в освітніх комплексах є усунення «розривів» між його підсистемами, розвиток «наскрізної» наступності освітнього процесу від дошкільної освіти до післядипломної освіти дорослих, що забезпечить цілісність системи освіти як інституційної соціально-педагогічної системи, спрямованої на пріоритетний розвиток особистості, що характеризується світоглядною, функціональною, професійною компетентністю та моральною культурою.

Неперервна освіта передбачає наступність всіх структурних елементів системи, взаємне доповнення різних форм і типів навчання. Її можна розглядати як фундаментальний принцип побудови нової моделі освіти, як саморегулюючу систему, якою, на думку О. А. Куревіною, «принцип неперервності означає наступність між всіма ступенями навчання на рівні методології, змісту та методики».

Реалізація диференційованого підходу на основі віково-нормативних моделей розвитку та віково-відповідної педагогічної діяльності потребує ресурсів, у тому числі розвитку власне педагогічної системи.

1. Проаналізували інтеграцію науки та неперервної освіти як фактору розвитку професійної компетентності.

У широкому значенні «стратегії неперервної освіти» на національному рівні розглядаються так: «Кожна країна визначає для себе найбільш перспективні напрямки, …наприклад, питання зайнятості, конкурентоспроможності чи індивідуального розвитку».

У вузькому значенні – це індивідуальна освітня траєкторія. Стає зрозумілим, що від успішної реалізації стратегій неперервної освіти залежить «економічний розвиток країн, їх людські ресурси, поширення демократичних цінностей та досягнення соціального благополуччя».

Системний характер прояву ролі інтеграції науки та неперервної освіти як одного з важливих факторів формування та розвитку професійної компетентності особистості є складний і водночас закономірний процес послідовної участі науки і неперервної освіти у формуванні та розвитку структурних компонентів професійної компетентності.

Загальною особливістю інтеграції науки в цей процес є, по-перше, те, що вона виступає як його концептуально-методологічне забезпечення, по-друге, як міцна наукова основа конкретних професійних знань, умінь і навичок, їх реалізації та розвитку, по-третє, крім цих загальних особливостей вона має ряд конкретних проявів відповідно до етапів неперервної освіти.

1. Розробили програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів в умовах неперервного навчання.

Психолого-педагогічне супроводження передбачає включення педагога до процесу взаємодії з метою створення умов для саморозвитку у професійній діяльності. Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів розрахована на навчальний рік. Періодичність проведення занять – 2 рази на місяць.

Основний акцент зроблений на розвиток орієнтації на незалежність, прагнення долати труднощі на шляху до досягнення мети, підвищення мотивації до успіху, формуванні толерантного ставлення до невизначеності, на зниженні ригідності та тривожність.

Зміст програми передбачає як використання традиційних напрямів психолого-педагогічного супроводу (тренінг, що розвиває діагностику, психологічне консультування), так і розвиваючих, спрямованих на включення педагога до активну діяльність – підготовка заявок на конкурси грантів, оформлення та презентація проектів, підготовка до участі у конкурсі професійної майстерності.

1. Сформулювали рекомендації щодо мотивації викладачів освітньої організації у неперервному особистісно-професійному розвитку.

Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності викладачів включає психологічну діагностику, аудиторні та позааудиторні заняття, розвиваючі заняття, тренінги. Кожен етап забезпечений набором теоретичного матеріалу, психотехнічних та діагностичних процедур.

Реалізація представленої системи мотивації особистісно-професійного розвитку педагогів довела свою ефективність. В університеті склався стабільний педагогічний колектив, немає плинності кадрів, які щорічно навчаються досягають високих результатів на підсумковій атестації та олімпіаді студентів, педагоги – у конкурсах педагогічної майстерності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Александров В. Т. Розробка інтегрованої системи державних стандартів неперервної освіти нового покоління. *Інвестиції: практика та досвід*. 2009. № 4. С. 75–80.
2. Александров В.Т. Стандарт розумних. До питання про введення єдиного міжнародного стандарту якості навчання. Актуальні проблеми державного управління: Збірник наукових праць Одеського регіонального інституту державного управління. Вип. 3 (23). Одеса: ОРІДУ НАДУ. 2005. C. 428-442.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. К.: Либідь. 2002. 560 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: Модульне навчання. К.: ІСДО. 2000. 220 с.
5. Андрущенко В. П. Засоби дистанційного електронного навчання і педагогічні технології. Вісн. академії дистанційної освіти. 2004. № 2. С. 2–5.
6. Арнаутов М. И., Н. К. Сергеев. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования. *Педагог: наука, технология, практика*. 2001. № 2(11). С. 5–15.
7. Бабкіна О. Проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні у контексті Болонських реформ. *Освіта і упр.* 2006. Т. 9, № 1. С. 91–94.
8. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. К. 2000. 471 с.
9. Бех І. Д. Принципи інноваційної освіти. *Освіта і упр*. 2005. № 3 –4. С. 7–20.
10. Биков В. Ю. Моделювання навчального середовища сучасної педагогічної системи. *Вісн. академії дистанційної освіти*. 2004. № 2. С. 6–14.
11. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К. :Атіка. 2009. 684 с.
12. Болюбаш Я. Я. Практична підготовка студентів в умовах реформування вищої педагогічної освіти. Безперервна педагогічна практика студентів як первинна форма їх професійної практичної підготовки: зб. доп. всеукр. наук.-метод. конф. (м. Вінниця, 14 – 16 груд. 2001 р.). Вінниця: УНІВЕРСУМ. 2001. С. 3–5.
13. Вища освіта України, Болонський процес: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2004. 384 с.
14. Гершунский Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования. Советская педагогика. М. 1997. № 7. С. 57.

14а. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.

1. Гошовська В. А. Модернізація підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування. 3б. наук пр. НАДУ. 2007. Вип. 2. С 79–85.
2. Дзвінчук Д. І. Психолого-методичні засади розробки програм підвищення кваліфікації державних службовців (освітня сфера) : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.05. К. 2001. 244 с.
3. Дивак В. Особливості організації підвищення кваліфікації вчителів профільної старшої школи. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 10–12.
4. Докучаєва В. Моделювання як ідеальна фаза проектування інноваційних педагогічних систем. Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. 2007. № 9 (126): Пед. науки. С. 30–35.
5. Драйден Г. Революция в обучении: Пер. с англ. М.: ООО «ПАРВИНЭ». 2003. 672 с.
6. Жованик В. І. Болонський процес: зміст, підходи і завдання академічної безпеки навчального закладу, її моделювання та рівні. *Актуальні проблеми економіки*. 2005. № 12. С. 112–120.
7. Задорожна О. Проектування моделі взаємодії середнього загальноосвітнього та вищого навчальних закладів. *Освіта на Луганщині.* 2010. № 1 (32). С. 110–114.
8. Закон України «Про освіту». К.: Просвіта. 1996. 15 с.
9. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти Україні щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці. *Вища школа.* 2004. № 5 –6. С. 54–62.
10. Зубко А.М. Забезпечення ефективності навчального процесу під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць. К.: Логос. 2001. Вип. 4. С. 109–115.
11. Зубко А.М. Шляхи оптимізації управління навчальним процесом в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць. К.: Логос. 2001. Вип. 5. С. 94–98.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С. 2004. 112 с.
13. Конституція України. К.: Просвіта. 1996. С. 15−45.
14. Корсак К. Майбутнє вищої освіти – професіоналізація. *Науковий світ*. 2002. № 4 (45). С. 14–15.
15. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. М. : Академический проект : Мир. 2006. 320 с.
16. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації. Вища школа. 2004. № 5 – 6. С. 32–40.
17. Крисюк С. До питання періодизації історії післядипломної освіти педагогічних кадрів України. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 114–119.
18. Крулькевич М.І. Складові безперервного підвищення рівня професійного навчання. *Проблеми вищої школи*. 2000. Вип. 78. С. 24- 26.
19. Луговий В. Всебічний розвиток освіти – примноження наукового та інтелектуального потенціалу суспільства. Україна: поступ у ХХІ століття. Науково-методичні поради лектору. К.: Вид-во УАДУ. 2000. С. 187–199.
20. Луговий В.І. Про принципи і тенденції підготовки вищих керівників у галузі державного управління (професійно-методологічний підхід). *Вісн. НАДУ*. 2004. № 2. С. 5-13.
21. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в

Україні [текст]: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили. 2005. 460 с.

1. Національна доктрина розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу. Нормативні та інструктивно-методичні документи Міністерства освіти і науки України. Х.: Торсінг плюс. 2006. С.82-96.
2. Непрерывное образование: концепция и ее реализация в индустриально развитых странах. *Персонал*. 2000. № 2. С. 54-63.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія, за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол. 2000. 636 с.
4. Нещадим М.І. Освіта протягом усього життя – необхідна вимога до фахівця ХХІ століття. *Шлях освіти*. 2000. № 1. С. 14-16.
5. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. у 2 ч. К. : АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. 2001. С. 35–41.
6. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід. Неперервна професійна освіти: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія. ; за ред. В. Г. Кременя. К. : Наукова думка. 2003. 853 с. С. 345–564.
7. Ніколаєнко С. М. Освіта в інноваційному поступі суспільства. Освіта України : спец випуск – тези на підсумковій колегії МОН молодь спорту України, 17 сер. 2006 р. К. : Педагогічна преса. 2006. № 60–61 (754). С. 2–21.
8. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання. 2005. С. 96–97.
9. Оболенський О. Концептуальні аспекти структури програм та змісту професійного навчання державних службовців. *Вісн. державної служби України*. 2000. № 4. С. 91–100.
10. Огаренко В.М. Відкрита модель вищої освіти. Держава та регіони (серія: державне управління). 2003. № 2. С. 73–77.
11. Олійник В. В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 6–9.
12. Освіта України: Нормативно-прав, документи. К.: Міленіум. 2001. 472 с.
13. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии [текст]. М.: Народное образование 2005. 384 с.
14. Онушкин В. Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки. *Советская педагогика*. 2000. № 2. С. 86–90.
15. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб., за ред. З. Н. Курлянд. К.: Знання. 2007. 495 с.
16. Протасова Н. Г. Андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної освіти педагогів. Творча особистість вчителя: проблемні теорії і практики : зб. наук. пр. К. : УДПУ. 2000. 319 с.
17. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. К.: АТЗТ «Експрес-об’ява». 2001. 151 с.
18. Пуховська Л. Кількісні та якісні характеристики післядипломної педагогічної освіти у контексті завдань проект. Рівний доступ до якісної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 1. С. 3–8.
19. Розпутенко І. Парадигма підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування. Навчальний процес у закладах системи перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів: досвід та проблеми : зб. наук.-метод. пр. К.: Вид-во НАДУ. 2004. Вип. 1. С. 13–32.
20. Сисоєва С. О. Методологічні проблеми дистанційного навчання. *Вісн. академії дистанційної освіти*. 2004. № 2. С. 21–28.
21. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта в контекстії технологічного забезпечення. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2004. Вип. ІІ. С. 69–103.
22. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект. К. 2000. С. 176 - 212.
23. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта – пріоритетний напрям розвитку педагогічної науки. Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник. Київ-Ченстохова: Академія ім. Яна Длугоша. 2001. Ч. ІІІ. С. 263–272.
24. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 45–46.
25. Сігаєва Л. Є. Сучасні проблеми неперервної освіти дорослих. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. : у 2 ч. 2002. Ч. 2. С. 298–300.
26. Ставицька О.В. Про моделювання спеціаліста в системі безперервної освіти. Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К., 2000. Вип. 3. С. 63 - 70.
27. Степко М. Ф. Проблеми взаємодії в системі підготовки і перепідготовки кадрів та освіти дорослих. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. К. : ЗАТ НІЧЛАВА. 2003. Спецвипуск. С. 6–12.
28. Степко М. Ф. Упровадження неперервної ступеневої системи освіти в Україні. Матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. Роль вузів у вирішенні проблем безперервної освіти та виховання особистості (від шкільної до після дипломної). 16 – 20 трав. 2000. К. : ІСДО; Харківський держ. політехнічний ун-т та ін. 2000. С. 8–9.
29. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект. К.: ВІПОЛ. 2001. 450 с.
30. Товажнянський Л. Система безперервної освіти на базі дистанційно технології навчання і кредитно-модульної організації навчального процесу. *Вища школа*. 2004. № 5–6. С. 62–66.
31. Тонконогая Е. П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе. Человек и образование. СПб.: ИОВ РАО. 2010. № 1 (22). С. 25–27.
32. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К.: Кондор. 2011. 628 с.
33. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18.
34. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2012. 328 с.
35. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. І, вип. 55. 2020. С. 66–71.
36. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53-81.
37. Чернікова Л.Г., Волобуєва Т.Б. Управлінська підтримка інноваційної діяльності педагогів. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2008. № 1. С. 9-14.
38. Школа розвитку і самовдосконалення: Практичний матеріал з досвіду роботи для керівників шкіл, класних керівників, вихователів. К.: ІЗМН. 2000. 48 с.