

1.3. Концептуальні моделі підвищення кваліфікації працівників освіти у сфері інтелектуальної власності та їх практична реалізація

Диверсифікації процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є важливим напрямом реформування системи освіти в Україні. Ця проблематика актуалізувалася в процесі реалізації Концепції Нової української школи, що обумовлено викликами, пов'язаними з впливом глобальних тенденцій у розвитку освіти на подальший розвиток національних систем освіти. Це стосується в першу чергу ІТ-технологій, систем дистанційного навчання, використання гаджетів для потреб навчального процесу й управління, подальшої реалізації положень компетентнісного підходу з урахуванням специфіки кожної окремої країни, результатів міжнародних порівняльних досліджень оцінювання якості освіти тощо. Разом із тим, в Україні на нормативному рівні це питання було унормовано тільки зі вступом в дію Закону України «Про освіту» у 2017 р., що спонукало наукову спільноту до теоретико-методологічного обґрунтування цього процесу та розробки відповідних моделей і алгоритмів для подальшої реалізації їх у практичній діяльності закладів освіти.

Сьогодні в Україні в цілому сформовано науково-теоретичне підґрунтя процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, разом із тим воно переважно базується на традиційних моделях, які не передбачали диверсифікації цього процесу та суттєвого розширення ринку освітніх послуг за цим напрямом за рахунок включення значної кількості нових суб'єктів, перш за все закладів вищої освіти, різноманітних центрів моніторингу освіти, грантодавців тощо.

Традиційні підходи до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відображені в роботах Л. Даниленко, В. Демченка, І. Жерносека, Л. Задорожньої, А. Зубка, С. Клепка, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Решетняк, Т. Сорочан та інших дослідників. Ці наукові роботи стали підґрунтям якісних змін у системі післядипломної педагогічної освіти України, але переважна більшість із них базується на вимогах нормативної бази, що існувала в Україні до вступу в дію Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 року [100]. Певні аспекти цього процесу були також відображені у наших попередніх дослідженнях [63; 65; 70; 72 та ін.].

Нижче нами зроблено спробу проаналізувати наукові джерела та нормативні документи, що були оприлюднені після 2017 р., коли диверсифікація процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів отримала нову законодавчу базу. Ці напрацювання створюють новітнє науково-теоретичне, методологічне та нормативно-правове підґрунтя цього процесу в Україні.

Як ми наголошували вище, процес диверсифікації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів реально стартував після вступу в дію Закону України «Про освіту», зокрема ст. 59, де вказується, що «педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право підвищувати кваліфікацію в закладах освіти, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою. Результати підвищення кваліфікації в таких закладах освіти не потребують окремого визнання і підтвердження». Суттєвим нововведенням стала норма закону про те, що «педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право підвищувати кваліфікацію в інших суб'єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб. Результати підвищення кваліфікації педагогічного (науково-педагогічного) працівника в таких суб'єктів визнаються окремим рішенням педагогічної (вченої) ради. Вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації обирає педагогічний (науково-педагогічний) працівник» [100].

Подальшому поглибленню цього процесу сприяло прийняття Постанови КМ України № 800 від 21 серпня 2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», де було визначено «процедуру, види, форми, обсяг (тривалість), періодичність, умови підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти і установ усіх форм власності та сфер управління, включаючи механізм оплати, умови і процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації».

У зазначеній Постанові вказується також, що «підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти і установ забезпечується їх засновниками (або уповноваженими ними органами) та органами управління відповідних закладів освіти у межах повноважень та відповідно до законодавства». Надзвичайно важливим аспектом цього документа є теза про те, що «педагогічні та науково-педагогічні працівники з *урахуванням результатів самооцінки компетентностей і професійних потреб*, змісту власної викладацької діяльності та/або посадових обов'язків самостійно обирають конкретні форми, види, напрями та суб'єктів надання освітніх послуг із підвищення кваліфікації» [25]. Вступ у дію зазначеної постанови деталізував положення ст. 59 Закону України «Про освіту», але не висвітлив низки питань, що виникають у керівників освіти та потребують більш чіткого інструктивного документа щодо їх дій у певних ситуаціях. Спробою вирішити цю проблему було оприлюднення листа МОН України № 1/9-683 від 04 листопада 2019 року «Щодо підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників», який було підготовлено саме з огляду на численні звернення педагогічних працівників з

питань особливостей застосування Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. У цьому листі наголошується саме на відсутності встановлених законодавством норм щорічного підвищення кваліфікації, необхідного для проходження чергової атестації, та також було рекомендовано атестаційним комісіям, починаючи з 2020 року, встановлювати мінімальні вимоги щодо обсягу (кількості годин) підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, а саме:

- 30 годин, якщо завершення атестації припадає на 2020 рік;
- 60 годин, якщо завершення атестації припадає на 2021 рік;
- 90 годин, якщо завершення атестації припадає на 2022 рік;
- 150 годин, якщо завершення атестації припадає на 2023 рік та наступні роки.

У документі також наголошується, що «щорічний обсяг (кількість годин) підвищення кваліфікації визначається педагогічним працівником та має бути відображений у відповідному плані підвищення кваліфікації, а в рік проходження атестації має бути не меншим зазначених вище обсягів. При цьому облік годин підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється за накопичувальною системою [133].

Разом із тим, всі наведені вище документи потребували уточнення за окремими напрямками, зокрема щодо процедури виділення коштів щодо підвищення кваліфікації, змістовного наповнення цього процесу та його планування тощо, що й обумовило певні зміни, що відбулися після вступу в дію Постанови КМ України № 1133 від 27.12.2019 р. «Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». Акцент у цьому документі зроблено саме на плануванні процесу підвищення кваліфікації працівників закладів освіти та на визначенні двох етапів. Перший етап – перспективне планування в поточному році на наступний календарний рік шляхом затвердження педагогічною радою орієнтовного плану підвищення кваліфікації, який формується з урахуванням пропозицій педагогічних працівників і оприлюднюється на інформаційному стенді закладу освіти та на його веб-сайті не пізніше 25 грудня поточного року. Другий етап – планування після затвердження в установленому порядку кошторису закладу освіти на відповідний рік [99]. Таким чином, цей документ частково визначив організаційно-управлінські засади планування та реалізації процесу підвищення кваліфікації в закладі освіти.

Серед матеріалів, оприлюднених останнім часом, слід назвати видання, підготовлене Асоціацією міст України в рамках проекту

USAID «Розробка курсу на зміцнення місцевого самоврядування в Україні (ПУЛЬС)», представники якої здійснили вивчення досвіду Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу, який перший в Україні отримав ліцензію Міністерства освіти і науки України на здійснення післядипломної освіти для осіб із вищою освітою, тобто підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Разом із тим, цей документ висвітлює переважно юридичну складову диверсифікації процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників та, відповідно, вказує механізм, як стати одним із суб'єктів цього процесу. У той же час у представлених розробках немає зрозумілих і простих алгоритмів щодо діяльності самих педагогічних працівників і керівників освіти як основних суб'єктів підвищення кваліфікації.

Проведений нами аналіз публікацій у низці фахових журналів із педагогіки («Вища школа», «Вища освіта України», «Проблеми інженерно-педагогічної освіти», «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія «Педагогіка», «Нова педагогічна думка» та ін.) з 2017 по 2019 рік включно показав недостатню увагу до проблематики, що розглядається в представлений роботі. Проблеми професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема в процесі підвищення кваліфікації, представлені обмеженою кількістю робіт. Разом із тим, як приклад, можна навести новітню інформацію з електронних джерел [90].

Серед них слід виділити дослідження Т. Сорочан щодо феномену педагогічної майстерності як методології трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи. Автор вказує, що система післядипломної освіти України в період реформування спрямована на розвиток професіоналізму педагогів. Вона наголошує на тому, що в державних документах зазначено перехід держави на інноваційну стратегію розвитку, тому функція післядипломної освіти вже не обмежується підготовкою кадрів, а стає простором професійного та особистісного розвитку фахівців. Зміст і технології післядипломної освіти зорієнтовані на весь комплекс інноваційних змін в освіті: нові форми й методи освітнього процесу, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освітньої діяльності, нові стратегії в управлінні навчальними закладами. Цілі післядипломної освіти стали тісно переплітатися з цілями самоосвіти і саморозвитку. Інтеграція цілей суб'єктів освітнього процесу в системі післядипломної освіти утворює нову якість. Сучасною ознакою післядипломної освіти стає свобода вибору як основа взаємодії суб'єктів. Т. Сорочан робить висновок, що сучасні технології післядипломної освіти мають спрямовуватись на трансформацію професіоналізму педагога. Серед чинників необхід-

ності трансформації професіоналізму педагогів вона називає входування суспільства в цифровий світ, поширення лідерства в різних сферах професійної діяльності, зміну цінностей у процесі переходу від тоталітарного суспільства до демократичного [112].

Новітні підходи до напрямів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, пов'язані з використанням ІТ-технологій у процесах глобалізації регіональної післядипломної педагогічної освіти, висвітлює І. Лапшина. Зокрема автор визначає причини активізації глобалізаційних процесів у вітчизняній освіті та основні впливи і ризики для освітян в єдиному світовому освітньому просторі [51].

Підходи до проектування курикулуму підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні після 2017 р. досліджують В. Сидоренко та М. Скрипник, які на основі аналізу напрямів реформування системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників обґрунтовують курикулум як рамкову основу змісту навчання в системі освіти дорослих. Автори визначають курикулум як рамкову основу змісту навчання слухачів, сформовану рамковим документом концептуального характеру, що вміщує формалізований пакет робочих навчальних тем і спецкурсів для курсів підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти, норми годин для їх опанування, принципи моніторингу результатів навчання тощо [111]. Г. Кравченко та ін. аналізують особливості організації самостійної роботи студентів в інститутах післядипломної освіти в новітній період [48].

С. Івашнова вказує, що децентралізація та демонополізація системи післядипломної педагогічної освіти в Україні, що розглядаються як провідні ознаки її реформування, повертають суб'єктність учителю як безпосередньому учаснику освітнього процесу та детермінують перегляд підходів до формування навчального контенту. Система післядипломної педагогічної освіти має забезпечити оптимальний баланс інтересів усіх зацікавлених сторін на загальнодержавному, інституційному та особистісному рівнях і повну реалізацію професійних завдань, що стоять перед педагогічним працівником відповідної ланки системи освіти. Для виконання такого завдання потрібна технологія проектування освітнього контенту, яка враховує розбіжності в змісті освіти педагогічних працівників різного віку та їх готовності до саморозвитку; сприяє реалізації індивідуальної професійної освітньої траєкторії педагогічних працівників; враховує динаміку змін у суспільстві; відповідає всім вимогам чинного законодавства у сфері освіти; забезпечує розвиток навчальних закладів та ґрунтується на системному аналізі освітніх потреб і запитів педагогічних працівників [37].

В. Швидун наголошує, що в умовах диверсифікації процесів підвищення кваліфікації повинен відбуватися поступовий перехід до тематичних курсів, які мають зрештою стати основою роботи закладів післядипломної педагогічної освіти. Саме це завдання є сьогодні ключовим, адже йдеться про наближення освіти до споживача освітніх послуг, індивідуалізацію та диференціацію освітніх послуг, урахування побажань педагогів при складанні програм післядипломної освіти [127].

Ця лінія простежується й у роботі М. Москалець та ін., які підкреслюють важливість модульності під час підвищення кваліфікації (можливість формування індивідуального навчального плану відповідно до особистих потреб із використанням набору незалежних навчальних курсів). Вони наголошують, що така модель навчального процесу дозволяє посилити особисту орієнтацію післядипломної педагогічної освіти за рахунок індивідуалізації традиційного навчання на основі більш широкого застосування індивідуальних планів та графіків підвищення кваліфікації, що враховують рівень підготовки слухача. Для більш ефективного моніторингу самоосвітньої діяльності педагогів вони пропонують використовувати індивідуальні залікові книжки для слухачів курсів, в які заносяться залікові кредити, результати виконання індивідуального плану та педагогічного контролю. Кредити відображають обсяг усіх видів роботи слухача: лекційних, практичних, семінарських занять, консультацій, практик, захисту проєктів, самостійної роботи тощо [76].

Грунтовною є робота групи авторів-розробників низки освітньо-професійних програм щодо професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти галузі знань 01 «Освіта» в системі підвищення кваліфікації, яка була оприлюднена в 2019 р. з урахуванням нових нормативно-правових і змістовних реалій процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Автори зробили вдачу спробу створити випереджувальну систему професійного розвитку фахівців шляхом розроблення й упровадження в систему підвищення кваліфікації багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм відповідно до соціально-педагогічних запитів і особистісно-професійних потреб фахівців, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища; модернізацію змісту, форм, методів, технологій навчання відповідно до темпів старіння й оновлення інформації, можливостей та особливостей, компетентнісного досвіду тощо [103].

Регіональний аспект функціонування системи вітчизняної післядипломної педагогічної освіти в умовах децентралізаційних та модернізаційних процесів розглянуто в колективному монографічному дослідженні групи авторів під керівництвом В.Береки. Особлива теоретична і практична значущість цієї роботи полягає в ґрунтовному висвітленні процесів моделювання системи професійного розвитку керівних та педагогічних кадрів на засадах компетентнісного підходу [93]. До уваги також слід взяти роботу Г. Єльнікової [29]. Суттєвий інтерес представляють напрацювання групи авторів (Л. Мозгова; О. Похіяк та ін.) щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі науково-методичного центру міста [91].

Окрему увагу необхідно звернути також на низку наукових робіт останнього часу, які стосуються підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Наведені в них напрацювання можуть бути використані, за умови певної інтерпретації, для модернізації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах диверсифікації цього процесу. Це, перш за все, монографічне дослідження С. Беляєва щодо професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій [3]. Основні наукові положення цієї роботи є надзвичайно актуальними як для випускника педагогічного ЗВО, так і для працюючого вчителя, у якого в процесі професійної підготовки у ЗВО не була сформована компетентність щодо розробки та використання педагогічних технологій. Автор прямо наголошує на наявність суперечності між традиційною системою професійної підготовки та сучасним теоретико-методологічним підходом до організації освітнього процесу [3, с. 70].

До таких робіт ми відносимо дослідження О. Жерновникової, де розглянуто теоретико-методологічні аспекти дидактичної підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників, де автором обґрунтовано відповідну дидактичну систему [30]. Робота Н. Олефіренко розглядає теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до проектування дидактичних електронних ресурсів [85]. І. Шумілова досліджує питання формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей з позицій системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, рефлексивного, антропологічного та інших підходів до об'єкта дослідження [132]. Л. Штефан висвітлює теоретичні і методичні засади формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки [128]. Таким чином, кожна з наведених робіт містить у собі певну педагогічну систему чи технологію, що може бути запропонована для оволодіння не тільки студентами

педагогічних спеціальностей ЗВО, а й слухачам курсів підвищення кваліфікації, особливо з використанням процедури трансферу педагогічних технологій, що буде висвітлено нижче. Такий підхід буде сприяти індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на сучасному етапі.

Слід підкреслити, що підбір змістовних модулів для підвищення кваліфікації треба здійснювати з урахуванням численних робіт, присвячених структурі професійної компетентності вчителя. Наприклад, В. Пелагейченко пише, що за аналізом праць науковців можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності: інформаційна компетентність; комунікативна компетентність; продуктивна компетентність; автономізація на компетентність; моральна компетентність; психологічна компетентність; предметна компетентність; соціальна компетентність; математична компетентність; особисті якості вчителя [88].

Разом із тим, проведений аналіз літератури підтвердив наявність одиничних робіт щодо теоретико-методологічного обґрунтування організаційно-управлінської складової процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах диверсифікації та розробок, направлених на цільове формування окремих компетентностей у межах запровадження певного модуля за накопичувальною системою. Сьогодні можна констатувати той факт, що теоретико-методологічне підґрунтя реформи системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів суттєво відстає від реальних потреб часу, що актуалізує представлене дослідження. Підкреслимо також, що у своїх попередніх роботах ми неодноразово звертали до проблеми модернізації процедури підвищення кваліфікації педагогічних працівників освіти згідно з сучасними вимогами. Представлене дослідження є їх логічним продовженням [66; 67; 71; 150].

Метою цього розділу роботи є теоретико-методологічне обґрунтування моделей і алгоритмів підвищення кваліфікації працівників освіти в умовах диверсифікації цього процесу з урахуванням наведених вище нормативних положень, що сприятиме позитивним зрушенням у реформуванні освіти в Україні.

Нові умови подальшого розвитку процесів диверсифікації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні стимулюють для подальших досліджень як мінімум три класичні напрями:

1. Розвиток методології пізнання процесу підвищення кваліфікації в нових умовах.
2. Розробку методів практичної реалізації зазначеного процесу.
3. Створення методів оцінювання отриманих результатів.

Методологія пізнання процесу підвищення кваліфікації в нових умовах розвивається сьогодні повільно у зв'язку з низкою причин. Заклади вищої освіти, що набули прав бути суб'єктами підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, частково виявилися не готовими для цього процесу. Крім того, зважаючи на специфіку наукових напрямів, що в них розробляються, проблеми підвищення кваліфікації не стали для них пріоритетними. Щодо традиційних суб'єктів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, якими є інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО), то, з одного боку, їх науковий потенціал є значно слабшим, з іншого – вони в процесі реформування системи втратили частину педагогічних працівників – споживачів послуг із підвищення кваліфікації, які звернулись в інші ЗВО, що, відповідно, вплинуло на фінансові надходження до цих закладів. Таким чином, розробка нових моделей і алгоритмів підвищення кваліфікації педагогічних працівників не є їхнім пріоритетом. Інші суб'єкти підвищення кваліфікації на ринку освітніх послуг переважно не мають наукового потенціалу для проведення такої роботи.

Виходячи з наведеної тези, можна стверджувати, що методи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів залишаються в значній мірі традиційними та не сприяють активізації ринку відповідних освітніх послуг. Цей процес відбувається дуже повільно. Разом із тим, реалії сьогодення поставили керівників ЗЗСО та педагогічних працівників у складну ситуацію – вони не мають практичних розробок, що дозволяють знайти та отримати необхідну освітню послугу за досить простим у використанні алгоритмом. Сама процедура не забезпечена зручною у використанні нормативно-правовою базою та обліковими й фінансовими механізмами.

На порядку денному з'явилася також ще одна актуальна проблема, пов'язана зі значним зростанням кількості суб'єктів підвищення кваліфікації та модульним принципом цього процесу. Адміністрація ЗЗСО не готова сьогодні оцінювати результати підвищення кваліфікації як після засвоєння певного модуля, так і в цілому. У практичній діяльності бракує досить простих і ефективних методик оцінювання результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Для системного вирішення зазначених проблем нами активно розроблялися відповідні моделі та механізми. Так, зазначимо, що концептуальна модель підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні після 2017 р. була представлена нами в роботі [66, с. 15]. У цій же роботі були розроблені та представлені механізми підвищення кваліфікації педагогічних працівників у нових умовах, зокре-

ма механізми формування плану підвищення кваліфікації та фінансування підвищення кваліфікації тощо.

Ми виходили з того, що характерною рисою сучасної науки є широке використання методу моделювання. Цей метод полягає в активному застосуванні моделей у всіх сферах діяльності, у тому числі й у дослідженні педагогічних процесів. На сьогоднішній день різноманітні моделі ефективно використовуються як у природно-науковому і суспільно-гуманітарному пізнанні, так і в безпосередній практичній діяльності. Це підсилює актуальність дослідження пізнавальної природи моделей і методології їх використання як у практичних, так і в теоретичних дослідженнях.

Складність дослідження проблеми застосування методу моделювання в педагогіці пов'язана з дискусійністю безлічі визначальних чинників методу моделювання як загальнонаукового способу пізнання навколишнього світу. Автори багатьох досліджень звертають увагу на недостатню визначеність використання моделювання як методу, пов'язаного з методом узагальнення і розвитку видів аналогій. Деякі дослідники розглядають цей метод як підручний засіб експериментального і теоретичного пізнання об'єктів і процесів реального миру (Л. М. Ващенко, В. Волкова, Б. Глінський, Е. Жуков, Н. Клокар, М. Корольов, В. Корольова, Г. Лаврентьев, В. Штофф та ін.) [11; 15; 17; 31; 41; 44–45; 50; 129–131].

Інший підхід пов'язаний з тим, що в моделі бачать універсальний інструмент, що має максимально широке гносеологічне явище (В. Готт, Е. Семенюк, А. Урсул) [21; 110; 120]. Найочевидніше такий підхід в усвідомленні теоретико-пізнавальної специфічності моделювання представив Я. Неуймін, який пише, що «наукові поняття, що історично склалися, безпосередньо або опосередковано пов'язані з об'єктивною реальністю – закони, теорії, наукові картини миру суть модельні конструкти. Всі наші наукові уявлення про світ природи, суспільства і техніка, наші знання про самих себе, про мислення і про його закономірності носять модельний характер» [82]. Проблеми моделювання у соціально-гуманітарних дослідженнях розглядали М. Прокімов, А. Ракітов, А. Семенова, Е. Семенюк, С. Черемних, С. Якімов [102; 104; 109–110; 124; 134].

Представники першого підходу піддають критиці своїх опонентів за надмірно загальне представлення методу моделювання, яке доходить, на їх думку, до ототожнення моделювання і процесу пізнання, а отже, це приводить до ігнорування пізнавальної специфіки моделі. У той же час останні вважають, що відмова від застосування моделювання у процесі наукових досліджень приводить до непослідовних дій, напівзаходів на шляху процесу вивчення проблеми.

Ця суперечка ніколи не буде завершена, а з'ясування пізнавально-го характеру наукового методу моделювання залишається важливим дослідницьким завданням. У практиці проведення досліджень за допомогою моделей завжди обмовляються межі застосовності в конкретній роботі поняття моделювання [130].

Загальноприйнятою методологією побудови моделей об'єктів є системний підхід як засіб вирішеннями складних завдань. В його основі лежить розгляд об'єкта як системи, що функціонує в певному середовищі. Системний підхід припускає розкриття цілісності об'єкта, виявлення і вивчення його внутрішньої структури, а також зв'язків із зовнішнім середовищем. При цьому реальний об'єкт або процес представляються як частина реального світу, яка виділяється і досліджується у зв'язку з вирішуваним завданням побудови моделі. Відповідно до цього, системний підхід припускає послідовний перехід від загального до часткового – від реального об'єкта з нескінченним числом зв'язків і властивостей до аналога (моделі) з кінцевими характеристиками. В основі такого переходу лежить мета дослідження [104].

Основними загальноприйнятими характеристиками моделювання як системного методу наукового дослідження особливостей реальних об'єктів і явищ є такі:

1) метод моделювання – це теоретичний метод, який застосовується в процесі пізнання складних об'єктів або процесів;

2) моделювання полягає в уявленні або заміні реальних об'єктів, процесів і явищ їх спрощеними моделями-аналогами;

3) модель є і предметом пізнання, і інструментом теоретичного перетворення об'єкта-оригіналу;

4) моделі-аналоги в спрощеному вигляді характеризують як властивості об'єкта-оригіналу, так і дії зовнішнього середовища, в якому той функціонує;

5) ступінь спрощення, вживаний при побудові моделі, обумовлений характером завдань, для вирішення яких ця модель розробляється;

6) кожен реальний об'єкт може бути представлений своїми різними моделями з тим або іншим ступенем деталізації;

7) результатом методу моделювання є модель, за допомогою якої відповідно до поставлених завдань визначається нова інформація і нові знання про реальний об'єкт;

8) науковою і методологічною базою моделювання є теорія системного аналізу, яка повинна забезпечувати взаємну однозначну відповідність між реальним об'єктом і його спрощеним аналогом;

9) структура моделі може бути складним об'єктом, який представляється декількома системами, кожна з яких у свою чергу представляє істотну сторону змісту побудованої моделі;

10) етапом, що завершує процедуру моделювання, є аналіз адекватності створеної моделі досліджуваному реальному об'єкту або процесу.

Основним функціональним призначенням моделі вважають створення взаємно-однозначної відповідності між двома об'єктами – реальним об'єктом і об'єктом-аналогом, побудованим на основі абстрактно-логічних і практичних операцій. Необхідність застосування методу моделювання визначається тим, що багато об'єктів або процесів реального світу безпосередньо досліджувати або неможливо, або ж ці дослідження супроводжуються серйозними матеріальними й інтелектуальними витратами, а також вимагають багато часу.

На думку В. Никіфорова [83], можна виділити наступні найбільш характерні ситуації, при яких виникає необхідність у моделюванні:

1) об'єкт недоступний безпосередньому експериментальному дослідженню (надмірно малий, непомірно великий, значно віддалений, радіоактивний та ін.). Модель в цьому випадку замінює об'єкт, дозволяючи зробити експеримент реально здійсненим і економічно доцільним;

2) модель будується для того, щоб пояснити або продемонструвати деяке явище або об'єкт.

До моделювання вдаються і у тому випадку, коли необхідно представити поведінку об'єкта за деяких заданих умов, в деякі майбутні моменти часу, а теорія, що дозволяє зробити це аналітично, відсутня. Тоді вивчається поведінка моделі і на підставі цього робиться висновок про поведінку об'єкта.

Необхідність у моделюванні часто виникає і за наявності теорії. До моделювання в цьому випадку вдаються або для розвитку наявної теорії, або для її безпосереднього застосування до дійсності. Оскільки в більшості випадків наука має справу з теоріями, які є незавершеними і знаходяться у стадії їх подальшого розвитку і вдосконалення, то модель як засіб удосконалення теорії грає значну роль. Модель будується і для того, щоб здійснити практичну перевірку тих або інших теоретичних положень, безпосередня перевірка яких виявляється важкою з яких-небудь причин.

Процес моделювання включає декілька етапів [34].

1) Постановка проблеми і формулювання завдання. Цей етап розробки моделі ґрунтується на наявності певних знань про об'єкт-оригінал.

2) Дослідження моделі і отримання знання про закономірності її функціонування.

3) Перенесення знання про модель на об'єкт.

4) Перевірка істинності отриманих знань по відношенню до реального об'єкта.

Для розуміння суті моделювання важливо розуміти, що моделювання – не єдине джерело знань про об'єкт. Процес моделювання «занурений» в більш загальний процес пізнання. Це враховується не тільки на етапі побудови моделі, але і на завершальній стадії, коли відбувається об'єднання і узагальнення результатів дослідження, що отримуються на основі багатообразних засобів пізнання.

Моделювання – циклічний процес. Це означає, що за першим чотириетапним циклом може йти другий, третій і так далі. При цьому знання про досліджуваний об'єкт розширюються і уточнюються, а початкова модель поступово удосконалюється. Недоліки, виявлені після першого циклу моделювання, обумовлені малим знанням об'єкта і помилками в побудові моделі, можна виправити в подальших циклах. У методології моделювання, таким чином, закладені великі можливості для саморозвитку.

У кожній науковій роботі, присвяченій розвитку проблеми моделювання в педагогіці, наводиться певна класифікація моделей. Це поширена тема статей в області педагогічних досліджень, присвячених моделюванню. Разом із тим, підкреслимо, що на відміну від природничих наук [89; 119], у педагогіці до теперішнього часу немає чіткої класифікаційної системи моделей, що дозволяла б виробити сталі єдині підходи як до побудови таких моделей, так і до методології їх використання.

Багато в чому це обумовлено тим, що до цих пір не вироблено єдиного підходу до застосування моделей у пізнанні реального світу. Як правило, авторами наводиться та класифікація, яка відображає вживаний автором підхід до використання моделі та області проблем, для вивчення яких використовуються моделі. Наприклад, в роботі [23], присвяченій моделюванню в педагогіці, автор замість «речово-математичних» і «фізичних» моделей вводить поняття «фрагментарно-наочних моделей». Таку заміну автор пояснює тим, що педагогічне моделювання розглядається як самостійний напрям у загальному методі дослідження, причому цей напрям володіє специфічними рисами, що відображають особливість явищ, що вивчаються. У роботі автором обговорюється проблематика застосування «жорстких» і «м'яких» моделей у педагогічному моделюванні, які, на думку автора, «до цих пір не оцінені по достоїнству» [114].

З нашої точки зору сьогодні немає сенсу проводити узагальнення існуючих класифікацій моделей в педагогіці, оскільки поява нових проблем і нових авторів викликатиме розробку ними нових класифікацій. Однак потрібно наголосити, що завдання класифікації є

важливим в теорії моделювання, як і в будь-якій іншій області людських знань. Клас, до якого відноситься модель, визначає науковий апарат дослідження такої моделі, область її застосовності, окреслюється система припущень і спрощень, яка покладена в основу побудови об'єкта-аналога, тощо, в чому і полягає суть моделювання. Можна стверджувати, що, не провівши аналіз моделі з позицій її класифікації, можна допустити серйозні помилки при її побудові.

Багато педагогічних процесів можуть бути представлені моделями, які відносяться до класу структурно-функціональних моделей, що знайшли значне розповсюдження у вивченні різноманітних процесів, у тому числі і освітніх [28, 74, 109].

Для опису і представлення таких моделей слід дотримуватися нотації IDEF0, яка прийнята сьогодні як стандарт опису різноманітних процесів в економіці, управлінні, в соціальній сфері. Основний концептуальний принцип методології IDEF0 – представлення будь-якої системи, що вивчається, у вигляді набору взаємодіючих і взаємопов'язаних блоків, що відображають процеси, дії, операції, що відбуваються в досліджуваній системі [28].

В основу будь-якої моделі можуть бути покладені вимоги стандартів, соціальне замовлення суспільства і затребуваність конкретних фахівців на ринку праці. Услід повинен йти опис методологічних підходів, на основі яких будуватиметься модель. Решта всіх структурно-функціональних частин моделі повинна описувати логіку взаємодії предмета моделювання, суб'єкта моделювання і освітнього середовища, в якому взаємодіють всі учасники педагогічного процесу, як, наприклад, це зроблено в роботах [4; 22; 28; 66].

На думку М. Горячової, для того, щоб модель, що розробляється, відповідала своєму призначенню, недостатньо створити просто модель. Необхідно, щоб вона відповідала ряду вимог, що забезпечують її функціонування [20]. Є. Нагреллі пропонує авторську структурно-функціональну модель формування методичної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації [80]. Л. Покроева та Г. Кравченко розробили підходи до моделювання процесу професійного росту керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [94].

А. Новіков і Д. Новіков формулюють такі вимоги до моделі:

1) інгерентність, тобто достатній ступінь узгодженості створюваної моделі з середовищем, щоб створювана модель була узгоджена з освітнім середовищем, в якому їй належить функціонувати, входила б у це середовище як природна складова частина;

2) простота моделі. Це пов'язано з процесом формалізації в моделюванні – це вибір істотних якостей або характеристик моделі

пляхом аргументованого відхилення останніх, менш важливих і менш істотних;

3) адекватність моделі, що означає можливість з її допомогою досягти поставленої мети педагогічної діяльності відповідно до сформульованих цілей. Адекватність моделі означає, що вона достатньо повна, точна і істинна [84].

При використанні методу моделювання в процесі пізнання реального миру завжди необхідно пам'ятати, що модель – це не тільки ефективний інструмент пізнання, але в той же час – об'єкт наукового дослідження.

Виходячи з викладеного вище, наголосимо, що реалії сьогодення поставили на порядок денний питання створення низки моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням наведених вище нормативно-правових актів, які б дозволили сформувати бачення як педагогічних працівників, так і керівників освіти щодо їх дій у зазначеному напрямі у вигляді досить простих моделей та алгоритмів діяльності. Їх приклади розроблені в межах НДР № 19-01 ДБ «Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації працівників системи освіти у сфері інтелектуальної власності» та наведені на рис. 1.1, 1.2 та в таблицях 1.1, 1.2, 1.3.

На рисунку 1.1 наведено концептуальну модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників у ЗЗСО. При її побудові взято до уваги не тільки нормативні вимоги до процесу підвищення педагогічних кадрів в Україні, а й глобальні та національні тенденції в розвитку освіти. Передбачено модульний принцип підвищення кваліфікації, значна увага приділена отриманню інформації від суб'єктів надання відповідних освітніх послуг, що суттєво впливає на процес прийняття рішення кожним педагогічним працівником. Окрема увага приділена оцінюванню результатів підвищення кваліфікації не тільки адміністрацією ЗЗСО, а й споживачами освітніх послуг тощо.

Разом із тим, представлена концептуальна модель не відображає всього розгалуження форм і методів підвищення кваліфікації, що починають активно розвиватися в Україні. Саме тому на рис. 1.2 наведено модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом трансферу технологій.

Ця форма підвищення кваліфікації є інноваційною та обмежено використовується в сучасній системі освіти в Україні. Ми частково розглядали відповідну процедуру в наших попередніх роботах [66; 71]. Наголосимо на тому, що певна кількість кредитів, передбачених для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, може бути відведена саме для опанування педагогічною технологією за вибором

Таблиця 1.2

Алгоритм дій керівника ЗЗСО щодо управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Місяць у межах навчального року	Дії керівника або особи, якій делеговано певні повноваження
Вересень	– аналіз потреб педагогічних працівників підпорядкованого ЗЗСО щодо підвищення кваліфікації в поточному навчальному році; – аналіз пропозицій ЗВО та інших суб'єктів, що надають послуги з підвищення кваліфікації; – формування плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників на поточний навчальний рік.
Жовтень	– укладання договорів на отримання освітніх послуг із суб'єктами підвищення кваліфікації; – отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Листопад	– формування проекту кошторису щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників на наступний календарний рік; – отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Грудень	– уточнення кошторису щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників на наступний календарний рік; – обговорення поточної ситуації з підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засіданні педагогічної ради; – отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Січень	– отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Лютий	– отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Березень	– обговорення ситуації з підвищення кваліфікації педагогічних працівників перед закінченням чергового атестаційного періоду на засіданні педагогічної ради; – отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Квітень	– порівняльний аналіз результативності підвищення кваліфікації педагогічних працівників за різними формами та у різних суб'єктів надання цих послуг на підсумковому засіданні атестаційної комісії; – отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Травень	– отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Червень	– початок роботи над проектом кошторису підвищення кваліфікації на наступний бюджетний рік; – отримання освітніх послуг із підвищення кваліфікації.
Липень	– отримання послуг із підвищення кваліфікації у літніх школах, тематичних таборах тощо.
Серпень	– отримання послуг із підвищення кваліфікації у літніх школах, тематичних таборах тощо; – пошук інформації на Web-сайтах ЗВО та інших суб'єктів підвищення кваліфікації щодо відповідних освітніх пропозицій.

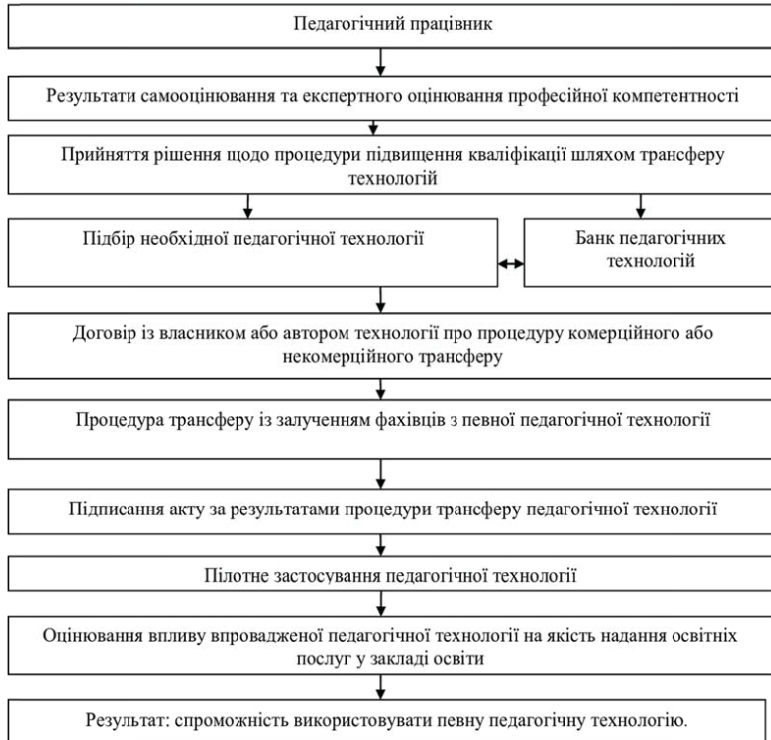


Рис.1.2. Модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом трансферу технологій

споживача на умовах комерційного чи некомерційного трансферу. Разом із тим, констатуємо, що система освіти сьогодні майже не готова для такої форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, тому що в Україні не створено ефективного банку даних педагогічних технологій, розміщеного в мережі Інтернет, зокрема й представлених у численних дисертаційних дослідженнях. Відсутнє також необхідне для процедури трансферу педагогічних технологій документальне та правове забезпечення, що дозволяє оволодіти певною педагогічною технологією, не порушуючи прав її автора.

З нашої точки зору, цільове опанування педагогічною технологією, визначеною споживачем за результатом самоаналізу своєї професійної компетентності, є більш ефективною процедурою для його професійного розвитку, ніж прослухування певної кількості годин у межах діючих сьогодні навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Таблиця 1.3

Алгоритм самооцінки компетентностей педагогічного працівника з урахуванням його професійних потреб

	Зміст діяльності	Відповідальний
1	Складання педагогічним працівником переліку його компетентностей, що потребують удосконалення	Педагогічний працівник
2	Складання представником адміністрації закладу освіти переліку компетентностей педагогічного працівника, що потребують удосконалення	Керівник закладу освіти
3	Складання представником методичної служби переліку компетентностей педагогічного працівника, що потребують удосконалення	Керівник методичної служби, що обслуговує заклад освіти
4	Аналіз пп.1–3 методом контент-аналізу та підготовка підсумкового документа	Педагогічний працівник під контролем представника адміністрації закладу освіти
5.	Рейтингування компетентностей, що потребують удосконалення	Педагогічний працівник під контролем представника адміністрації закладу освіти
6.	Аналіз пропозицій ЗВО та інших суб'єктів, що надають послуги з підвищення кваліфікації за напрямками, що є найбільш актуальними за результатом проведеної аналітичної діяльності	Педагогічний працівник під контролем представника адміністрації закладу освіти
7.	Розподіл годин (кредитів), передбачених на підвищення кваліфікації за результатами рейтингування компетентностей, що потребують удосконалення	Педагогічний працівник
8.	Вимірювання стану сформованості окремих компетентностей, що підлягають удосконаленню з використанням стандартного інструментарію, передбаченого внутрішньою системою забезпечення якості освіти закладу	Представник адміністрації закладу освіти або запрошений незалежний експерт
9.	Підписання договору із ЗВО або іншим суб'єктом (суб'єктами), що надають послуги з підвищення кваліфікації	Педагогічний працівник
10.	Вимірювання стану сформованості окремих компетентностей, що підлягають удосконаленню з використанням стандартного інструментарію ЗВО або іншим суб'єктом (суб'єктами), що надають послуги з підвищення кваліфікації	Керівник курсів підвищення кваліфікації
11	Порівняння результатів вимірювання сформованості певних професійних компетентностей у закладі освіти та вимірювань, проведених суб'єктом підвищення кваліфікації	Керівник курсів підвищення кваліфікації

Продовження табл. 1.3

12	Уточнення плану індивідуального розвитку педагогічного працівника в процесі підвищення кваліфікації за певним напрямом	Педагогічний працівник Керівник курсів підвищення кваліфікації
13	Процес підвищення кваліфікації	Педагогічний працівник Керівник курсів підвищення кваліфікації
14	Підсумкове вимірювання після процедури підвищення кваліфікації щодо удосконалення певної компетентності педагогічного працівника. Визначення позитивної динаміки	Керівник курсів підвищення кваліфікації
15	Вимірювання динаміки сформованості певної компетентності педагогічного працівника з використанням стандартного інструментарію, передбаченого внутрішньою системою забезпечення якості освіти закладу	Представник адміністрації закладу освіти або запрошений незалежний експерт
16	Висновки за результатами проведених вимірювань щодо динаміки професійної компетентності педагогічного працівника під час засідання атестаційної комісії	Представник адміністрації закладу освіти
17	Висновки щодо подальшого особистого самовдосконалення педагогічного працівника, його індивідуальної траєкторії розвитку	Педагогічний працівник під контролем представника адміністрації закладу освіти

Розглянемо ще один аспект підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що стосується організаційно-управлінської складової цього процесу. У таблиці 1 нами запропоновано алгоритм планування обсягів підвищення кваліфікації педагогічного працівника за роками, який може бути використано в роботі ЗЗСО. Запропонований алгоритм бере до уваги наведений вище лист МОНУ № 1/9-683 від 04 листопада 2019 року [133].

Більш складним є представлений у таблиці 2 алгоритм дій керівника ЗЗСО щодо управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Він систематизує в часі дії керівника закладу освіти щодо організації відповідного напрямку роботи з кадрами. Алгоритм передбачає як постійну роботу з інформаційними джерелами, так і входження в нормативно-правові й фінансові відношення із суб'єктами підвищення кваліфікації. Слід сказати, що його реалізація в частині відношень із суб'єктами підвищення кваліфікації, що представлені не давно відомими на ринку ЗВО, а окремими центрами, грантовими проектами тощо, буде потребувати як від педагогічних працівників, так і від керівників посиленої уваги у зв'язку з відсутністю в них відповідного досвіду та обмеженістю ін-

формації щодо результативності надання освітніх послуг із підвищення кваліфікації цими суб'єктами.

Важливою складовою процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах диверсифікації цього процесу є процедура самооцінки компетентностей педагогічним працівником, яка заявлена як провідна під час його самовизначення з індивідуальною траєкторією підвищення кваліфікації, на що окремо наголошено в Постанові КМ України № 800 від 21 серпня 2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [25]. У таблиці 3 наведено алгоритм самооцінки компетентностей педагогічного працівника з урахуванням його професійних потреб, метою якого є систематизація дій як педагогічного працівника, так і керівника закладу освіти при проведенні відповідної самооцінки.

Аналіз процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на сучасному етапі, зокрема за результатами співбесід із вчителями та керівниками освіти під час їх перебування на відповідних курсах, дозволяє стверджувати про необхідність вирішення ще одного проблемного питання, яке стосується балансу між окремими складовими навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Традиційно навчальні плани підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівників освіти склалися за традиційною схемою, де співвідношення соціально-гуманітарної та професійної складової перебувало переважно у співвідношенні 40:60. Реалії сьогодення вносять суттєві корективи в цей процес. По-перше, у разі накопичування кредитів, що отримані під час співпраці з різними суб'єктами підвищення кваліфікації, неможливо дотримуватися чіткого балансу в розподілі навчального часу. По-друге, це не є доцільним, тому що потреби педагогічних працівників і керівників освіти на основі проведеного самоаналізу можуть свідчити про необхідність збільшення підвищення кваліфікації за тією чи іншою складовою, що не вписується в традиційні правила. Це в повній мірі стосується як вчителів-предметників, так і керівників освітньої сфери. Ми неодноразово наголошували в попередніх роботах, що баланс потреб у оволодінні новими компетентностями зміщується в сторону поліпшення оцінювальної компетентності (особливо в контексті створення внутрішніх систем оцінювання якості освіти), ІТ-компетентності (особливою популярністю користується навчальний курс «Використання хмарних технологій в навчанні / управлінні закладом освіти»), компаративістської компетентності (порівняння вітчизняної системи освіти з найкращими світовими зразками), технологічної компетентності (знайомство з педагогічними техно-

логіями, що представлені в новітніх дисертаційних дослідженнях з педагогіки) тощо [151]. Спроба частково врегулювати ці питання зроблена в Постанові КМ України № 1133 від 27.12.2019 р. «Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [99].

Підводячи підсумки, наголосимо, що проведене нами дослідження свідчить про наявність серйозної проблеми, яка, на жаль, в сучасних реаліях реформування освіти в Україні має перманентний характер – це недостатня теоретико-методологічна та методична підготовленість реформ. Диверсифікація процесів підвищення кваліфікації педагогічних працівників не є винятком. Виходячи з викладеного вище, зробимо такі висновки:

1. Теоретико-методологічне та методичне обґрунтування процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах диверсифікації цих послуг потребує суттєвої інтенсифікації. Це може бути зроблено як за рахунок виділення коштів державного бюджету для підтримки відповідних наукових досліджень, так і за рахунок збільшення кількості дисертаційних досліджень, що готуються аспірантами та докторантами у ЗВО.

2. Потребами сьогоденного етапу розвитку освіти в Україні є створення низки моделей і алгоритмів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які стануть у нагоді вчителям і керівникам освіти та дозволять реально прискорити та поліпшити процеси диверсифікації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

3. Суттєвого доопрацювання потребує інструктивно-методична база, що повинна унормувати процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у нових умовах.

4. Принципового перегляду вимагає процес формування навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів щодо пропорційної складової окремих навчальних дисциплін в умовах збільшення кількості суб'єктів, що надають відповідні освітні послуги; розгалуження реальних потреб споживачів залежно від результатів їх самооцінювання в умовах кредитно-модульного принципу накопичення годин протягом п'ятирічного циклу.

5. Необхідно створити електронні бази даних педагогічних технологій, що розробляються в Україні та за її межами, для можливості здійснювати процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шляхом трансферу технологій та унормувати нормативно-правові аспекти цього процесу.

6. Нагальною потребою часу є проведення комунікативних заходів, направлених на удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її диверсифікації. До участі

в цих заходах повинні бути залучені не тільки науковці, а широке коло споживачів цих освітніх послуг.

7. Вимогою сучасного етапу залишається створення загальнодержавної системи (наприклад, потужного Web-порталу), отримання інформації від суб'єктів, що надають освітні послуги з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Перспективним напрямом досліджень цієї проблематики є подальша розробка фінансового та юридичного підґрунтя процесів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у нових умовах. Важливим є також створення достатньо простих у використанні та ефективних технологій вимірювання динаміки окремих компетентностей педагогічних працівників і керівників освіти за результатами підвищення кваліфікації, що суттєво поліпшить процес створення як внутрішніх систем забезпечення якості освіти, так і відповідних процедур зовнішнього оцінювання.

1.4. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти

Оновлення законодавства в сфері освіти України стимулювало низку процесів, направлених на забезпечення якості освітніх послуг, що надаються закладами освіти. Це також стимулювало подальший розвиток основних положень компетентнісного підходу як методології професійної підготовки. Окрема увага стала приділятися чіткому визначенню результатів навчання, що значною мірою сьогодні відображені в силабусах навчальних дисциплін, які оприлюднені на веб-сайтах закладів вищої освіти (ЗВО) згідно з нормативними вимогами. Процес підготовки цих документів вказав на необхідність їх узгодження з положеннями відповідних професійних стандартів, що актуалізувало проблеми подальшого створення компетентнісних моделей фахівця. Одночасно, виходячи з положень концепції освіти протягом життя, актуальності також набуває створення компетентнісних моделей працівників освіти, зокрема працівників освіти, безпосередньо на робочому місці, виходячи з самооцінки й оцінки їх професійної компетентності та конкретних умов педагогічного (науково-педагогічного) процесу, згідно з якими повинна формуватися індивідуальна траєкторія їх розвитку та відбуватися підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів на сучасному етапі.

У 2013 році нами була оприлюднена робота «Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі», у якій було ґрунтовно проаналізовано погляди на сутність поняття