

УДК 378

Панасюра Ганна Сергіївна,
аспірант кафедри педагогіки, Сумський
державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка, Україна

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Розкрито значення компетентнісного та андрагогічного підходів у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено сутнісні характеристики моделей підготовки вчителя в системі післядипломної освіти: компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованої, накопичувальної. Окреслено принципи їх функціонування й педагогічні можливості. З'ясовано їх значення та ефективність у контексті розвитку дослідницької компетентності вчителя.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта; модель підготовки вчителя; функції вчителя; види компетентностей; дослідницька компетентність вчителя; компетентнісний підхід; андрагогічний підхід.

Постановка проблеми. Державна політика у сфері освіти за останні роки кардинально змінює вектор розвитку, що знаходить відображення в нормативній базі й відповідних актах (Закон України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти; Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років; проект Закону «Про освіту»), де набуває чіткого формулювання компетентнісний складник, і ці зміни є певним «проривом» у нормативній базі. Освітні перетворення в напрямі компетентнісної парадигми вимагають кардинальних змін структури, організації, змісту, концепції та методології системи освіти, значних фінансових вливань. Проте, у першу чергу, значення має готовність учителя стати організатором освітніх і суспільних змін, що накладає зобов'язання на систему післядипломної педагогічної освіти України, яка має бути прогностичною, діяти у правовому полі, мати дієві стимули безперервного зростання й стійкої вмотивованості вчителя за рахунок варіативності змісту та індивідуалізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемам компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти присвячені наукові студії вітчизняних і зарубіжних науковців, де представлено: сутність і поняття компетентнісного підходу, можливі класифікації видів компетентностей (Н. Бібік, С. Бондарь, І. Єрмакова, О. Кононко, А. Маркова, О. Овчарук); компетентнісний підхід у підготовці педагогів зарубіжжя (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Огієнко, О. Сулима); розроблення нових моделей професійного розвитку вчителів (В. Базелюк, Л. Даниленко, Н. Клокар, М. Романенко, Т. Сорочан, Р. Шиян); компетентнісний підхід у формуванні педагога-професіонала (В. Адольф, Л. Ващенко, О. Пометун, О. Огієнко, В. Химинець); діагностика сформованості компетентностей педагогічних кадрів (Н. Буринська, Т. Коршак, Ю. Романенко, В. Староста, О. Ярошенко); проблеми модернізації системи післядипломної педагогічної освіти (В. Олійник, Н. Клокар, М. Романенко, Т. Сорочан).

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, система післядипломної освіти педагогів в основній компонентній структурі має підвищувати кваліфікацію й розвивати компетентності, а не поглиблювати знання, уміння й навички, у чому і полягає основний прояв компетентнісної парадигми, яка, звичайно, є викликом для системи, що часто сприймається суб'єктами як формальна. Професійна діяльність учителя – це досить великий період (до 50 років), який має впливати на розвиток якісних показників компетентностей. Проте єдиної думки науковців про практичну модель

післядипломної педагогічної освіти, що буде відповідати соціальному запиту на педагогів із високим рівнем розвитку компетентностей немає.

Метою статті є визначення сутнісних характеристик сучасних моделей підготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті розвитку дослідницької компетентності вчителів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Наші розвідки переконують, що особливе значення в інноваційному розвитку післядипломної освіти має андрагогічний підхід, який забезпечує врахування й задіяність у процесі навчання особистісно-професійного досвіду вчителів, конструювання змісту навчання у відповідності до потреб та їхніх інтересів, установалення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні, діалогічну взаємодію учасників навчального процесу; створює сприятливі умови для самостійного і самоспрямованого навчання, активізації професійно-особистісного розвитку [1, с. 36]. Післядипломна педагогічна освіта визначається як «галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок... шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва» [2, с. 682]. Провідні ідеї андрагогіки як основи ППО такі: 1) кожна людина має життєвий і професійний досвід; 2) досвід кожного є специфічним і характерним лише для нього; 3) доросла людина має високий рівень свідомого навчання, у неї сформована здатність до самостійної (індивідуальної) діяльності [3, с. 17].

Таким чином, форма, зміст, методи й етапи навчання в системі ППО мають бути гнучкими і варіативними, максимально узгоджуватися з досвідом і запитамі слухачів. Проте зростаючі вимоги ринку праці та поява конкуренції в наданні післядипломних освітніх послуг спонукають саме до підвищення компетентності освітян, що стає пріоритетним напрямом роботи системи ППО та має спрямувати наукові пошуки у зміні змісту і технології на максимальний розвиток ключових, базових і предметних компетентностей.

Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [4]. Відповідно, учитель, який отримав вищу освіту, вже має сформовані компетентності, а завданням ППО є сприяння їх подальшому розвитку. Педагогічна енциклопедія визначає розвиток як «... зміни, що являють собою перехід від простого до все більш складного... процес, у якому постійне накопичення кількісних змін приводить до змін якісних» [5, с. 623]. Щодо рушійної сили розвитку, то нею є «внутрішня суперечність між зростаючими потребами і реальними можливостями їх задовольнити» [6, с. 161]. Суперечність, у свою чергу, має формувати стійку мотивацію до розвитку, саморозвитку, самовдосконалення. Тобто, система ППО має сприяти особистісній і професійній зрілості кожного вчителя через умотивований розвиток компетентностей, що сформовані в системі вищої освіти. Проте, не варто протиставляти «знанневу парадигму» освіти компетентнісному підходу бо «поняття знання в сенсі відомого беконівського «знання є сила» можна вважати «ключовою компетентністю», тому справжнє знання завжди є компетентнісним, а «компетентність» завжди є «знанневою» [7, с. 4]. Проте інтегровані результати освіти вчителя (знанневий складник) направляються на зміщення акцентів у сторону розвитку вмій діяти, застосовувати свій досвід у проблемних, неординарних умовах, що і передбачає компетентнісний підхід. Окрім того, сама мета діяльності закладів ППО документально визначена як «забезпечення умов, що необхідні для особистого і професійного зростання особи, поглиблення, розширення й оновлення її професійних

знань, умінь, інших компетентностей на основі здобутої раніше освіти за певним освітнім рівнем і практичного досвіду, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування, інші форми післядипломної освіти працівників» [8, с. 4].

Компетентнісний підхід у післядипломній освіті висуває до вчителя нові вимоги: заміну інформаторської функції вчителя, як носія інформаційних блоків, на формування в учнів умінь розв'язувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні й поясненні явищ дійсності;
- при роботі з сучасною технікою й технологіями;
- у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, при оцінюванні особистих вчинків;
- у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, містянина, виборця;
- у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих та естетичних оцінках;
- при виборі професії та оцінюванні своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, при орієнтуванні на ринок праці;
- при необхідності розв'язання особистих проблем: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів [9, с. 8].

У такий спосіб учень виходить на рівень не засвоєння готових знань, що запропоновані вчителем, а має прослідкувати походження цього знання, тобто самостійно формулювати поняття, які необхідні для розв'язання проблеми. Навчальна діяльність обов'язково носитиме дослідницький характер, завдяки чому і сама ставатиме предметом засвоєння. Це, у свою чергу, вимагатиме від педагога сформованої й розвинутої дослідницької компетентності, як однієї з наскрізних, що є складником базових і предметних компетентностей. Загальні вміння визначати і формулювати проблеми, творчо їх розв'язувати, а для цього – ставити цілі й завдання, визначати мету об'єкту, предмета дослідження. Відбір, оброблення, узагальнення інформації при використанні різноманітних методів і в кінцевому результаті – правильне оформлення й упровадження у практику «нового знання». Це неповний перелік вимог до вчителя, який володіє дослідницькою компетентністю. Дослідницька компетентність не лише надає можливість учителям підвищувати якість освіти, а й сприяє оновленню змісту самого процесу навчання, створенню нових, (адаптованих до реалій) технологій навчання. Учитель, який що володіє дослідницькою компетентністю, професійно розвивається і самостверджується, що є запорукою подальшої конкурентоспроможності на освітньому ринку.

Зміни у практичній системі ППО на первинних етапах уможливаються завдяки моделюванню як опосередкованому методу наукового дослідження. Загальне визначення моделі досить просте: уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження... і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [6, с. 95]. Проте модель практичної діяльності ППО у своїй структурі за своїми параметрами має бути адекватною, тобто відповідати реальності, відображати: закономірності розвитку галузі; місце і роль суб'єктів у ній; основні вимоги до змісту знань і умінь, що необхідні для виконання професійних обов'язків. За Л.М. Ващенко [3, с. 68], характеристика моделі організації навчального процесу ППО, що відображає всі перераховані складники, є двовимірною (рис. 1).

Дана структура в моделі першого порядку включає «наповнення»: законодавчо-правові аспекти, наукові основи організації, особливості реалізації компетентнісного підходу, розкриває форми, методи, технології й передбачає діагностику рівня сформованості компетентності. Другий порядок визначає вже сам процес організації навчання.

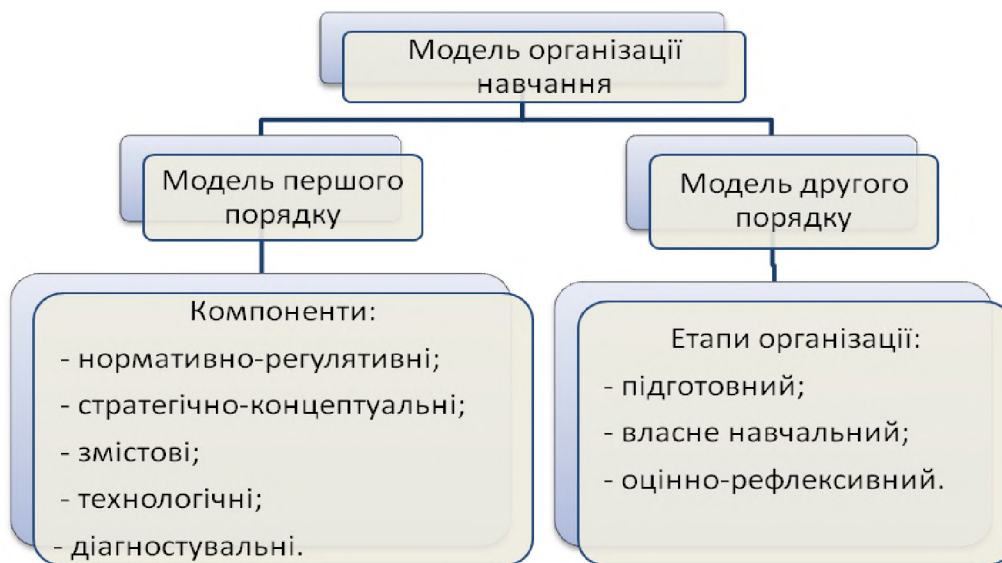


Рис. 1. Модель організації навчального процесу в системі ППО (за Л.М.Ващенко)

Підсумовуючи, робимо висновок про те, що модель організації навчального процесу має будуватися на засадах неперервної, особистісно орієнтованої, індивідуально спрямованої освіти з випереджальним характером змін; має бути системною, цілісною, а також варіативною – відповідно до соціальних запитів і змінного ринку праці; має чітко відповідати компонентній структурі та організовуватись відповідно до визначених етапів; мотивувати до творчої самореалізації шляхом цілісної системи супроводу неперервного розвитку компетентностей вчителів.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [10, с. 145] подано перелік моделей практичної діяльності ППО, який складається з компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованої, накопичувальної, особистісно орієнтованої моделей. Кожна з них будується на чітко визначених принципах, з використанням максимально сприятливих форм навчання, і надає вчителям різні можливості як для самого процесу навчання, так і для саморозвитку (табл. 1).

Використання даного переліку практичних моделей у системі ППО вможливує перехід від ретранслявання й накопичення знань у визначених обсягах до компетентнісного освітнього складника: формування і розвитку здатності використовувати ці обсяги для особистісної самореалізації.

Описані моделі практичної діяльності ґрунтуються на андрагогічній основі, є системними, відкритими, неперервними, індивідуально спрямованими, діяльними і партнерськими, практично зорієтованими, наскрізно включають пошуковий і дослідницький складники. Найбільш спрямованою на результат є компетентнісна модель: вона є сприятливою для розвитку дослідницької компетентності, оскільки передбачає у процесі підвищення кваліфікації діагностику рівня сформованості компетентностей із подальшим їх розвитком. Окрім компетентнісної, особистісно орієтована модель також містить у собі ресурс розвитку дослідницької компетентності, оскільки передбачає наявність стійкої мотивації, яка сприяє саморозвитку і самовдосконаленню через індивідуальні дослідницькі проекти. Щодо накопичувальної моделі, то завдяки їй уможливується чітке відслідковування розвитку дослідницької компетентності в міжкурсовий період.

Моделі практичної діяльності системи ППО

Модель	Принципи	Форми	Можливості
Компетентнісна	Проблемності, пошуково-дослідницького підходу, науковості: єдність змісту курсів підвищення кваліфікації та науково-методичної роботи в міжкурсовий період; використання технологій, що забезпечують розвиток компетентностей (інтерактивних, проектних)	Очна, дистанційна (експрес-курси, спецкурси, проблемно-тематичні курси)	Вибір термінів, модулів, форм навчання, вимірювання рівня розвитку компетентностей завдяки застосуванню діагностичного інструментарію
Диференційована	Принцип індивідуального підходу, свободи вибору: варіативність професійного розвитку відповідно до професійно-освітніх запитів і потреб	Очно-дистанційна (виїзна): спецкурси, проблемно-тематичні курси	Наявність різних термінів, форм і технологій для кожної категорії, вузька орієнтація на потреби конкретного споживача освітніх послуг
Диверсифікована	Принцип індивідуалізації та партнерської взаємодії: залучення освітніх, громадських, комерційних організацій	Проведення окремих модулів навчання іншим організаціям у прийнятних для них формах	Рівний доступ до освіти з урахуванням особистих обставин, вільним вибором часу, форм, місця навчання
Кластерна	Принцип науково-методичного партнерства: обмін між установами партнерами, фандрейзинг ініціатив, наукових, освітніх проектів	Короткотривалі форми	Отримання якісних освітніх послуг на курсах вузької спеціалізації
Пролонгована	Принцип циклічності, системності: систематичні курси проходять за циклами з різним змістом та формами організації	Усі можливі форми	Врахування потреби педагогів у неперервній освіті, навчання системне, неперервне, динамічне циклічне
Накопичувальна	Принцип відкритої освіти, партнерської взаємодії та концептуальності обліку: об'єм роботи педагогів вираховується як сукупність результатів короткотривалих форм навчання	Модульні форми з заліковими кредитами, в основі яких Європейська кредитно-трансферна система	Широка варіативність, самостійність, врахування в атестаційний період компетентностей, що набуті в міжкурсовий період
Особистісно орієнтована	Принцип людиноцентрованості, гуманістичності, (поєднання особистісної природи, можливостей, досліду кожного суб'єкта навчального процесу)	Дистанційна, заочна	Формування стійкої мотивації, свобода вибору, системність, неперервності навчання; задоволення особистісних професійних запитів

Огляд указує на те, що в межах кожної моделі можливий розвиток компетентностей вчителів включно із дослідницькою компетентністю, проте за чіткої диференціації груп і спеціальностей слухачів щодо запитів роботодавців та рівнів підготовки не існує єдиної схеми введення компетентнісних елементів у всі складники моделей. Це визначений набір вимог, для побудови окремого курсу, що орієнтований на компетентність, а не на відтворення матеріалу, обов'язковою частиною якого має бути врахування процесів як європейського освітнього простору, так і світового.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Оновлення змісту системи ППО орієнтується на розвиток компетентностей учителів, що передбачає зміну застарілих формалізованих підходів до інноваційних моделей, які є неперервними, відкритими і базуються на андрагогічних основах. Учитель, який отримав вищу освіту, має й сформовані компетентності, що повинні розвиватися в межах неперервної системи ППО. Це можливо лише за умов наповнюваності структури практичних моделей ППО компонентами з компетентнісним складником, а це питання, що потребує подальшого вивчення. Особливу увагу слід приділити розвитку дослідницької компетентності як такої, що необхідна в самостійній діяльності, вирішенні дослідницьких завдань, з метою отримання нових знань. Цей процес не можливий без використання методів наукового пізнання, творчого підходу, планування, прийняття рішень, аналізу, оцінювання. Таким чином потребує більш глибокого наукового опрацювання й проблема визначення педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності як наскрізної.

Список використаної літератури

1. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід в інноваційній педагогічній освіті : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. [«Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін»], (м. Суми, 23-24 березня 2016 р.). – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – С. 34-38
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
3. Ващенко Л. М. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / Л. М. Ващенко, А. І. Чміль, Т. В. Пустова, Л. А. Гаєвська, І. І. Драч, Л. І. Даниленко, Н. З. Софій, В. Ф. Паламарчук, Н. М. Гринивецька, В. І. Маслов ; за наук. ред. Л. М. Ващенко. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 140 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>.
5. Педагогическая энциклопедия / ред. : И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) [и др.], т. 3. – Москва : Советская Энциклопедия, 1966. – 880 столб. с илл.
6. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. : Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхотський [та ін.] ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової, Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
7. Клепо С. Ф. «Компетенізація освіти» : обмеження і перспективи / С. Ф. Клепо // Постметодика. – 2005. – № 2 (60). – С. 2–9.
8. Проект Положення про післядипломну освіту [Електронний ресурс]. / Кабінет Міністрів України. – 2015. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>
9. Болотов В. А. Компетентностный подход от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

Reference

1. Ogiyenko, O. I. (2016). *Andragogical approach in innovative teacher education. Innovative development of higher education: global and national dimensions*. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka (in Ukr.)
2. Kremen, V. G. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv (in Ukr.)

3. Vashhenko, L. M., Chmil, A. I., Pustova, T. V., Gayevska, L. A., Drach, I. I., Danylenko, L. I., Sofij, N. Z. et al. (2012). *Innovative model of educational process in Institute of Postgraduate Education*. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.)
4. Law of Ukraine «On Higher Education». Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>. (in Ukr.)
5. Kairov, I. A., & Petrov, F. N. (1966). *Pedagogical encyclopedia*. Vol. 3. Moscow: Sovetskaja Jenciklopedija (in Russ.)
6. Chernyshova, Ye. R., Guzij, N. V., & Lyaxotskyj, V. P. (2014). *Glossary of the foundations of academic and scientific-pedagogical staff postgraduate education*. Kyiv: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» (in Ukr.)
7. Klepko, S. F. (2005). «Kompetenzatsiya education»: constraints and prospects. *Postmetodyka* (Postmetodyka), 2 (60), 2–9 (in Ukr.)
8. Regulation on postgraduate education. old.mon.gov.ua. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>
9. Bolotov, V. A., & Serikov, V. V. (2003). Competence approach from idea to educational paradigm. *Pedagogika* (Pedagogy), 10, 8–14 (in Ukr.)
10. Kremen, V. G., Lugovyj, V. I., Gurzhij, A. M., & Savchenko, O. Ya. (2016). National report on the status and prospects of education in Ukraine. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.)

Abstract. Panasiura Anna Serhyivna. Characteristics of the model system of postgraduate education in the context of research competence.

Introduction. The problem of adult education in Ukraine is not new. Education of our country is undergoing reforms and changes, becoming similar to the formation of European countries. And in Europe at the heart of learning are competencies, not knowledge, and education should also be built on the basis of competence. In the system of postgraduate education teachers need to change the structure, methods, forms and principles to develop new contemporary documents. Postgraduate education has to work in the legal field, be continuous, consider to the individual needs of teachers, includes a lot of options of educational services. And of course, the teacher must have stable motivation.

If earlier Postgraduate Education deepened knowledge and skills of teachers, now it has to develop competence. Teacher works at the school 40-50 years, and during this time he must develop.

Purpose. Model adult education should be modern, consistent with real science. After all, the labor market requires teachers to solve complex problems in a short term.

Andragogy should be the basis of changes in postgraduate education. Adult education should consider life, professional experience and the characteristics of a single person, and also the high level of conscious learning of adult.

Methods. For the reform they should use the modeling method, and create a model according to the needs of teachers. The practical model of adult education is complicated, because it includes many components: documents and regulations, meaning, content, forms and methods. In addition the model includes the stages of the educational process.

Originality. The system of postgraduate education uses the following models: competency, differentiated, diversified, cluster, prolonged, cumulative, personality oriented. Each model has its own form of education. The most common are full-time, part-time, telecommuting, short-form. The teacher can choose the model as well as forms of knowledge. And each model provides various opportunities for teacher, individual approach, a convenient time for himself, focus on his needs, choose the time and place of study.

Conclusion. As a result, we conclude that the model of practical activities will be effective for teachers when they have open system, individually designed, practically oriented, with the elements of research and search. But such models need further progress for better development of competence of teachers.

Key words: postgraduate teacher education; teacher training model; teacher functions; types of competencies; the research competence of the teacher competency approach; andragogy approach.

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016*