

ІНСАЙТИ ДЛЯ ОСВІТИ:

моделювання взаємозв'язку
наукових досліджень
і освітніх практик
в умовах трансформації
українського суспільства

Полтавський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ім. М.В. Остроградського

**ІНСАЙТИ ДЛЯ ОСВІТИ:
моделювання взаємозв'язку
наукових досліджень і освітніх практик
в умовах трансформації
українського суспільства**

Полтава
2020

УДК 001.891(477) (075.8)+37.013.32

Затверджено до друку вченою радою Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського (протокол №5 від 12 листопада 2020 року)

Рецензенти:

Коваленко О.Г., доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Семеновська Л.А., доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Інсайти для освіти: моделювання взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства : монографія / [укладачі : В. В. Зелюк, С. Ф. Клепко, Т. А. Устименко]. – Полтава : ПОІППО, 2020. – 288 с.

У монографії зібрано статті про ретроспективу і перспективу моделей взаємозв'язку наукових досліджень та освітніх практик в умовах постійних глобальних змін у соціумі та освіті зокрема; встановлено механізми розроблення і впровадження цих моделей у контексті післядипломної педагогічної освіти.

Видання буде корисним педагогічним працівникам, які здійснюють інноваційний пошук в освіті, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, науковцям, аспірантам, студентам, освітнім менеджерам, а також усім, хто розвиває сучасну науку для освіти і в освіті.

Укладачі:

Віталій Зелюк — директор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім.М.В.Остроградського, кандидат педагогічних наук, доцент;

Сергій Клепко — заступник директора з наукової роботи та міжнародних зв'язків Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В.Остроградського, доктор філософських наук, доцент;

Тетяна Устименко — професор кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, кандидат психологічних наук, доцент.

Відповідальність за підбір і викладення фактів та ілюстрацій у статтях несуть автори. Статті у монографії представлені в авторській редакції.

ЗМІСТ

Віталій ЗЕЛЮК Вступне слово	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ	10
Сергій КЛЕПКО Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик: основні поняття, методологія, досвід та перспективи	11
Яна СУХЕНКО Модель взаємозв'язку наукових досліджень у післядипломній педагогічній освіті та освітніх практик: міждисциплінарний дискурс	63
Сергій КЛЕПКО Моделі взаємодії між освітніми практиками та філософією освіти	96
Людмила ЛИТВИНЮК Біографічно зорієнтована модель курсу «філософія освіти» для системи післядипломної педагогічної освіти – відповідь на розрив між теорією та практикою у процесі підготовки вчителя.....	110
Надія БІЛИК Діяльність регіональної школи новаторства (2012–2016 рр.)	117
РОЗДІЛ 2. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ І НАУКА.....	148
Віталій ЗЕЛЮК Освітня політика Полтавщини у практиках співпраці з громадою.....	149
Світлана КОРОЛЮК Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: взаємозв'язок теорії і практики.....	162

Наталія КОРЯГІНА Підготовка вчителя до експериментальних досліджень із природознавства: аналіз взаємодії теорії і практики.....	196
Тетяна ВОДОЛАЗСЬКА Освітнє середовище початкової школи: від теорії до практики.....	212
Тетяна УСТИМЕНКО Модель етноцентризму для практики міжкультурної взаємодії в сучасній освіті.....	234
Марина ЄЩЕНКО Патріотичне виховання в контексті національної ідентичності: взаємодія науки і практики.....	246
Лілія ХАЛЕЦЬКА Розвиток загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти.....	254
Вадим ПИЛИПЕНКО Медіаграмотність учителя як складова його успішної професійної діяльності: праксеологічний аспект.....	276



ВСТУПНЕ СЛОВО

Шановні колеги-однодумці!

Звертаюся до вас саме так, адже упевнений у тому, що читачами цієї монографії будуть люди, яким небайдужі розвиток вітчизняної освіти, її багаторічний поступ, сьогоднішні реалії та майбутні перспективи. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського за свою 80-річну історію закріпив за собою чільне місце комунікаційного майданчика між освітньою практикою та педагогічними науковими дослідженнями.

Науковий плюралізм, різноплановість, багатовекторність та академічна свобода складають основу дослідницького кредо інституту. Постійний діалог із лідерами педагогічної практики, методичне співробітництво, світоглядно-діалогічне партнерство із вітчизняними та зарубіжними закладами освіти забезпечують актуальність його наукової діяльності.

На сучасному етапі вітчизняна освіта переживає епоху глибинних перетворень. Ефективна адаптація до змін у нормативних актах, пошук нових орієнтирів розвитку, оперативне реагування на зовнішні виклики стали основними рисами лідерства в педагогічній спільноті. Відповідаючи на новітні виклики, які постають перед післядипломною освітою, активно долучаючись до розбудови Нової української школи, ПОІППО ім. М.В. Остроградського займає чільне місце у процесі модерного реформування освіти.

Побудження до змін неможливе без дотримання основ, що сформувалися впродовж багаторічної історії діяльності закладу і викристалізувалися в систему цінностей, основою яких є професійна співпраця, фаховий діалог, постійне прагнення до інституційного самовдосконалення, якісне надання послуг підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Гнучкість та зорієнтованість на забезпечення інтересів освітян області завжди були й залишаються основою освітніх послуг, що надаються в інституті: очної, очно-дистанційної та дистанційної форм навчання. Відчуваючи нові тенденції післядипломної освіти, співробітники інституту активно розробляють короткотермінові фахові курси, семінари, тренінги.

У період карантину, спричиненого пандемією COVID-19, інститут оперативно створив та налагодив алгоритм комунікації в нових умовах. Відкриття Цифрового офісу ПОІППО ім. М.В. Остроградського стало матеріалізацією розробленої співробітниками закладу дорожньої карти виходу з кризи. Інститут став платформою апробації співпраці в нових умовах. Ця платформа забезпечила найголовніше – бачення реальних та дієвих можливостей переходу на дистанційне навчання та повернення з нього без втрати освітнього зв'язку та системної взаємодії.

Натепер наш інститут є відкритою освітньою спільнотою, що об'єднує науковців, педагогів-новаторів, лідерів учнівської молоді спільною метою, яка візуалізується розвитком освіти Полтавщини. Основою такої плідної співпраці є орієнтація на якісний результат, що забезпечується ефективною практикою.

Для колективу закладу визначальним є осмислення динаміки освітньої практики. Адже, тримаючи постійний діалог із закладами освіти області, співробітники ПОІППО ім. М. В. Остроградського простежують її бурхливість та багатовекторність. Часто освіта стає заручницею стереотипного сприйняття її як консервативного, малорухливого організму в суспільній структурі. Широковживаними серед сучасників стали тези про «дошку, крейду й парту» як символи нездатності школи до розвитку. Але це лише результат поверхневого рівня суспільної свідомості.

Для нас важливо повною мірою усвідомлювати життєву цінність освітньої практики для педагогічної науки. Ключовими ознаками освітньої практики є її невизначеність та бурхливий розвиток. Педагогічна наука, незважаючи на прогностичні амбіції, постійно має бути зорієнтована на практику. Адже основний результат педагогіки має орієнтуватись на кінцевого споживача освітніх послуг – учня. І його успішність є визначальним критерієм продуктивності освітньої практики та якості педагогічної науки.

У цьому й полягає гуманітарна складова педагогічного вчення. Адже скільки б не говорили про важливість наукової діяльності та глобальність досліджень, ми не матимемо повноцінного зворотного зв'язку із суспільством, поки результат не слугуватиме людству. Ці слова звучать дещо пафосно, але реальність потребує саме таких відповідей.

Курс на гуманізацію декларується у вітчизняному освітньому процесі часів здобуття Україною незалежності. Упровадження Концепції Нової української школи стимулювало світоглядну переоцінку місії освіти. Вона припинила бути кабінетним явищем, коли учень здобуває знання в класі, а учитель підвищує кваліфікацію, тільки сидючи за столом. Підходи НУШ багато в чому суголосні з фундаментальними ідеями М. Хайдеггера про освітній заклад як місце, де людина має шанс усвідомити сенс свого життя, визначити свій «образ буття», «зустрітись зі своєю сутністю». У наш час ці ідеї втілюються в розвитку ключових компетентностей загалом та стимулюванні навчання протягом життя зокрема.

Динамічно змінюється і роль учителів. Якщо раніше вони були авторитетними носіями знань, то в наш час нікому з людей фізично неможливо конкурувати з функціоналом Світової мережі Інтернет щодо питань інформаційних ресурсів. Зовсім нещодавно такі терміни, як ментор (кваліфікований порадник, консультант) чи фасилітатор (організатор процесу) активно ввійшли у сферу освіти дорослих. Але натепер дедалі частіше і в школі роль учителя трансформується від наставника до відкривача особистості, від «того, хто надає» до «того, хто надихає». Таким чином, сучасний учитель веде освітню комунікацію, стимулює, супроводжує.

Пригадуються слова атланта українського духу Мирослава Володимировича Поповича, який говорив про своє стажування у Франції: «...Їх не цікавило, скільки семінарів я провів, але їх цікавило, як я провів день. Це було встановлення комунікації та налагодження певного інтелектуального зв'язку...». Так і в сучасній освітній комунікації на першому місці мають бути питання не вихолощеного академізму, що не має нічого спільного зі шкільним життям, а реальні, інколи й незручні та болючі питання, що турбують освітянина у його практиці.

Безперечно, роль учителя змінюватиметься у майбутньому, але його участь в освітньому процесі була й залишається фундаментальною стільки, скільки існуватиме людство. Свого часу геніальний дослідник української етнопедагогіки Мирослав Гнатович Стельмахович підкреслював, що будь-яка школа немислима без учителя. Від діда і прадіда передається у народі здорова моральна естафета шанобливого ставлення до вчителя. «Шануй учителя, як родителя», – цитував він народну мудрість. Мирослав Гнатович небезпідставно називав справу учителя найблагороднішою, найвеличнішою, осяяною «святою місією» – творити людину.

Така благородна місія, безсумнівно, орієнтована на майбутнє. Адже формування людини – це складний та довгостроковий процес, результат якого буде помітний тільки через певний проміжок часу. Тому й освітянин не може бути статичним, законсервованим у одній хронологічній реальності. Вдало з цього приводу висловився професор Павло Володимирович Лушин: «Сучасний педагог раніше і тепер – це різні люди! Складно уявити, яким він буде в майбутньому... Але точно ними будемо ми, наші колеги та учні. З новим досвідом і новими переживаннями вже зараз». Це і є вдала характеристика динамізму освітньої практики. Вона не стоїть на місці, а кожного дня розвивається. Освітянам важливо усвідомлювати, що її розвиток хоч і глобальний, але повною мірою залежить від дій кожного з нас. Кожен цікавий урок, проведений учителем, кожен якісно організований тренінг чи вебінар сьогодні – це невід’ємні складові успіху освіти майбутнього.

Представлена вашій увазі колективна монографія стала результатом комплексної п’ятирічної роботи широкого кола дослідників ПОІППО ім. М.В. Остроградського та наукових партнерів закладу. Вона є своєрідним комунікатором між пройденим шляхом розвитку науково-методичної роботи інституту та завданнями, що формуються на майбутнє. У ній розглядаються теоретико-методологічні та прикладні аспекти взаємозв’язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства.

Реалізація зазначеного дослідження стала квінтесенцією науково-дослідницької роботи у сфері вітчизняної післядипломної освіти останніх років. Питання, що розкриваються авторами, не можуть бути вичерпаними в хронологічних чи методологічних рамках цієї праці, адже вони мають наскрізний та часто циклічний характер: скільки існуватиме педагогічна практика, стільки й буде необхідним її наукове осмислення. Своєю чергою, педагогічна практика завжди шукатиме наукові орієнтири свого упровадження.

Вимогливий читач, можливо, оцінить щось із прочитаного як консервативне чи загальновідоме. Але це той фундамент, ставши на який, ми маємо можливість поглянути у вікно, за яким безкрає зоряне небо VUCA-світу з його нестабільністю, невизначеністю, складністю й неоднозначністю. А ще з безміром можливостей, які він відкриває.

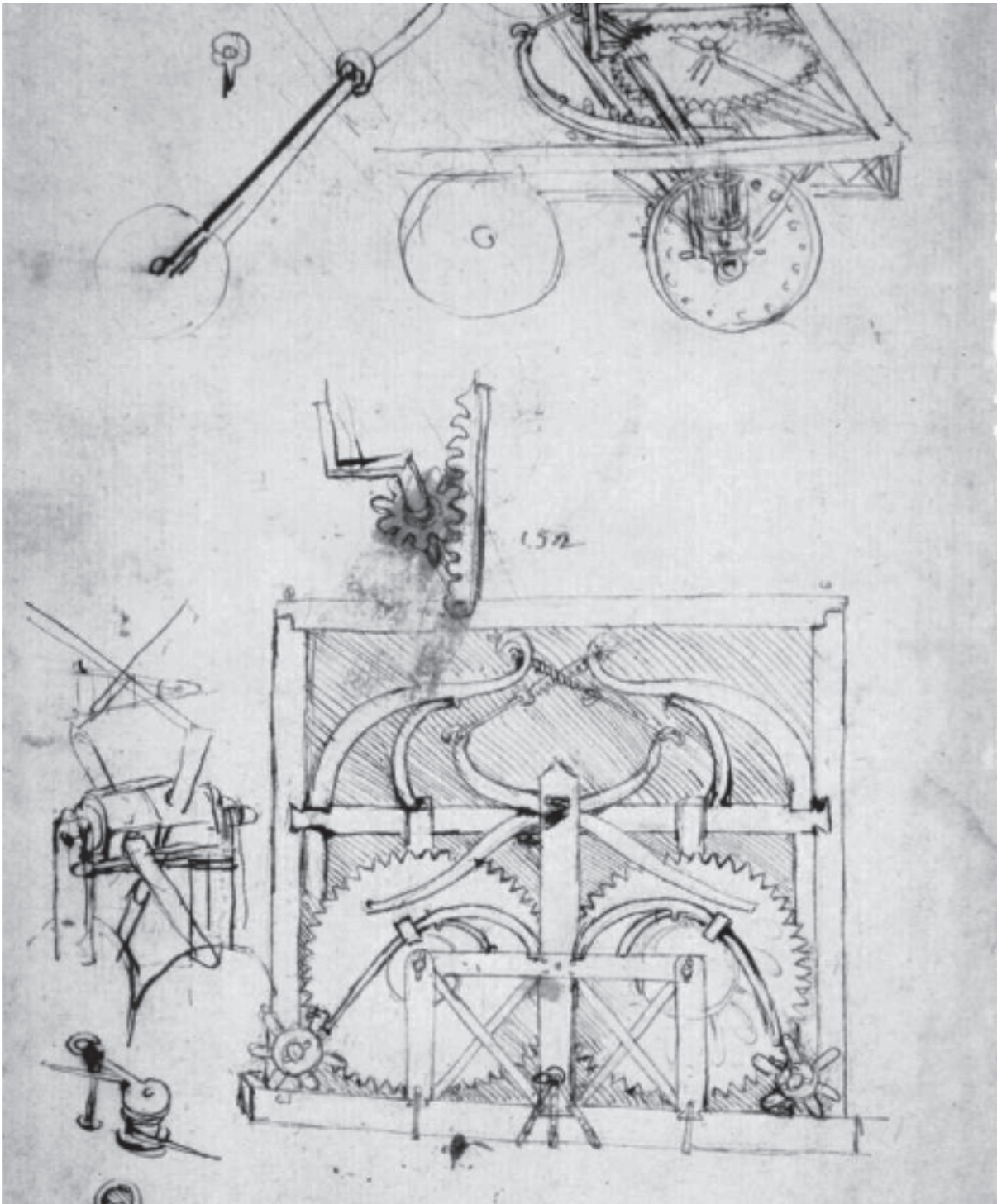
Робота авторів зосереджувалася на дослідженні ефективності процесів взаємозв'язку наукових досліджень і практичної діяльності сучасної школи та на виконанні теми науково-дослідної роботи «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства». Окремі статті є результатом роботи над проблемою, що тривала кілька років з початку виконання теми, тому в тексті ми зберігаємо назви посад, адміністративних одиниць, закладів освіти та іншу термінологію, актуальну на момент створення матеріалів публікації.

Загалом монографія стала одним із етапів неперервного процесу осмислення освіти як складової життя суспільства, а також вироблення науково обґрунтованих рекомендацій педагогічної практики. Пропонований комплекс досліджень розширює простір нового розуміння візії, місії, завдань і функцій ефективної освітньої взаємодії науки та практики.

Ця колективна монографічна праця буде корисною широкому колу дослідників освіти, педагогів-практиків, пошуковців у галузі освітньої політики, психологів, студентів вищої школи, краєзнавців та всім, хто цікавиться питаннями ефективного взаємозв'язку педагогічної науки і практики.

Зелюк Віталій Володимирович,
директор Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, к. пед. н., доцент

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ



Сергій КЛЕПКО

**МОДЕЛІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ І ОСВІТНІХ ПРАКТИК:
ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ,
МЕТОДОЛОГІЯ, ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

ВСТУП

Хоча й загальновідомо, що теорія без практики є мертвою, безплідною, а практика без теорії – сліпою, марною, згубною і небезпечною, у більшості сфер життя помітна тепер усюди гегемонія практики, тобто її панівне переважаювання і провідництво. Теорія (від грец. *theoria* – спостереження, розгляд, дослідження) – найбільш розвинена форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки певної сфери дійсності [1], проголошується ледь не зайвим агентом нашого життя. Гегемонія практики призводить до гетевського мефістофельського умертвіння теорії, до постійного проговорювання слів Мефістофеля з трагедії Гете Фауст: «Теорія, мій друже, сіра, та є зеленим вічне дерево життя» (*Grau, teurer Freund, ist alle Theorie / Und grün des Lebens goldner Baum*), до приниження і зведення нанівець досліджень як практики виробництва теорії і методу вдосконалення професійних компетентностей. Реальне життя переважно «безтеоретичне» і нехтує приписом, за яким немає нічого практичнішого, ніж гарна теорія.

Гегемонія практики спостерігається і в освіті, у тій сфері суспільного життя, у якій ніби першість теорії, чи хоча б паритет досліджень і практики, мали б забезпечуватися автоматично, бути провідною особливістю взаємозв'язку педагогічних теорій і досліджень з освітніми практиками, що здійснюються учителями щодня в школах.

Взаємозв'язок в ознайомленні з результатами досліджень та імплементацією їх на практиці виявляється порушенням не лише в індивідуальних формах взаємодії теорії і практики, які можна було б списати на недосконалість «суб'єктів практики» чи «суб'єктів досліджень», а і в її колективних формах, представлених різними інституціями – університетами, акаде-

міями, закладами освіти, аналітичними агентствами, редакціями журналів, експериментальними підприємствами, проектами з упровадження інновацій, органами управління тощо. В останніх переважно обходяться і вирішують усе без науковців, їх тільки звинувачують, що вони просять гроші, погано впроваджують або щось не те роблять, що потрібно, а з'ясувати, що вони роблять, тобто читати їхні праці, їм ніколи, отже, їхні дослідження є марними і не на часі...

Така масова практика порушення взаємозв'язку практик і досліджень в українському суспільстві, що зрештою призводить до його «невігласизації», потребує окремої розвідки щодо її причин, факторів і наслідків, зокрема, у рамках післядипломної педагогічної освіти (ППО), діяльності обласних інститутів (академій) післядипломної педагогічної освіти (ОІППО) та одного із них – Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського (ПОІППО). Це і є метою цієї статті.

Місія ОІППО як установи, відповідальної за професійний розвиток (підвищення кваліфікації) учителів області, – повсякденно розв'язувати спільно з учителями і освітнім керівництвом області завдання, як робити освіту кращою і відповідною освітній політиці держави; підвищувати культуру і рівень освіти в області шляхом професійного розвитку педагогів засобами створення сильного оточення для педагогів регіону і обміну досвідом; надавати можливість сприймати досягнення науки, які сприяють зростанню якості освіти і особистісному розвитку. У рамках місії Інститутів їхні колективи прагнуть розвиватися та ділитися своїм досвідом і лідерством, а також пропонують місце для освітнього діалогу та прогресу. Для вирішення цієї місії ОІППО має бути установами, що щоденно на практиці реалізують взаємозв'язок досліджень та освітніх практик.

Утім, інститути удосконалення вчителів, натепер інститути чи академії ППО, що виникли ще в епоху дрогового радіо, 80 років тому наприкінці 1930-х років, у наш час Інтернету, Фейсбуку, Телеграму, Skype, Zoom, Google Meet-платформ і гугл-класів багатьом здаються анахронізмом, атавізмом, функції якого як інституту «учителів учителів» можна вже і не здійс-

нювати, поклавшись на високу професійну педагогічну свідомість і спроможність сучасних освітян, або, у кращому випадку, передати цю функцію університетам чи якійсь централізованій електронній інституції, що буде онлайн навчати й консультувати півмільйона українських учителів, або призначити «учителями учителів» ті громадські організації чи індивідуальних провайдерів, що вчасно заявлять про свої намір і здатність проводити підвищення кваліфікації замість одіозних ОІППО.

Спектр критики ОІППО неширокий, проте радикальний. Інститути звинувачують у невідповідності їхньої діяльності потребам педагогам, корупційності, бо посвідчення про підвищення кваліфікації продаються, у неспроможності і низькій кваліфікації кадрів, що там працюють тощо. «Абсолютні» критики інститутів узагалі вважають профанацією всю систему «підвищення кваліфікації», бо в цих інститутах працюють кадри, які неспроможні працювати в школах і «втекли вчителів» в інститути. Головне для них – вчасно перерахувати гроші. Тому такі критики вимагають закрити ОІППО однозначно, натомість відкрити «щось нове та ефективне». Помірковані критики сумніваються в загальній доцільності підвищення кваліфікації за умови низької зарплати учителя, яка принижує їх, вважаючи, що гідна зарплата автоматично вирішить і питання підвищення кваліфікації, і існування ОІППО.

ОІППО завжди залишатимуться об'єктом для критичних бомбувань із боку вчителів, громадських об'єднань, владних інституцій. Така онтологія цього світу – постійна боротьба між людьми та їхніми інституціями за фінансування й необхідність доведення доцільності їхньої праці для суспільства. Тому необхідно завжди мати відповіді на такі критичні «бомбові» удари, які постійно надходять, наприклад, від нових проєктів, що беруться удосконалювати післядипломну педагогічну освіту, певною мірою, законів. Кожний рік для історії ОІППО є переломним, бо щороку висувуються нові виклики до долі ОІППО: житиме він далі як відносно самостійний інститут чи буде анексований у склад іншої інституції, чи його чекають ліквідація, реорганізація з усіма наслідками процесів розформування для співробітників.

Незалежно від кар'єрних і біографічних намірів щодо ОІППО (місце для зльоту на вищу посаду, запасний аеродром після невдалої кар'єри в інших сферах діяльності, місце бізнесу і власного збагачення на освіті, місце, що відповідає покликанню фахівця), працівникам інститутів потрібно самим переконатися у своїй потребі і мати аргументи, які переконливо доведуть сенс існування в українському освітньому просторі інститутів «учителів учителів», цінність їхньої діяльності, важливість їхньої місії. Але такі аргументи з'являться лише при адекватному критичному аналізі діяльності ОІППО.

Цими обставинами – заплутаністю відношень між теорією і практикою, неприхованою гегемонією практики в освіті, невпинними критичними нападами на діяльність ОІППО, і було обумовлено обрання для виконання науково-дослідницької роботи в ПОІППО теми «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства».

Історія обрання зазначеної теми така.

У 2005 році, при написанні книги «Наукова робота і управління знаннями» [2], практичного посібника для працівників ОІППО, розглядаючи специфіку здійснення наукової роботи з погляду сучасних теорій менеджменту, «концепцій управління знаннями», та формування знанневих суспільств, аналізуючи особливості оформлення результатів та повсякденних практик наукової роботи на прикладі ОІППО, шукаючи лінії демаркації наукової та методичної роботи і актуальні напрями наукових досліджень для реформування освіти, привернув увагу до статті Г. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда «Поліпшення освітніх досліджень: на шляху до більш корисного, впливового та краще фінансованого підприємства» [3].

Автори статті – авторитетні у світі дослідники. Так, Алан Х. Шоенфелд – професор Каліфорнійського університету в Берклі; Почесний професор Ноттінгемського університету; член Американської асоціації з розвитку науки та Американської

асоціації досліджень в освіті (AERA); колишній президент AERA і віцепрезидент Національної академії освіти США. Він є автором, редактором або співредактором 23 книг, включаючи «Математичне вирішення проблем» та «Як ми думаємо» і понад 200 статей [4].

Німецький дослідник Ганс Буркхардт – професор факультету комп'ютерних наук Фрайбурзького університету, завідувач кафедри розпізнавання образів і обробки зображень, член Гейдельберзької Академії наук і гуманітарних наук, консультант кількох національних і міжнародних організацій, наприклад, Німецького наукового фонду (DFG), Європейської комісії та різних міжнародних організацій і журналів. Опублікував більше ніж 240 статей і прочитав понад 300 лекцій [5].

Ці автори у згаданій статті вирішували проблеми, які з огляду на їхні біографії їм дошкуляють, як і мені, весь час: визначити бар'єри, що заважають поступу освітніх досліджень, і встановити шляхи для їхнього подолання. З огляду на методологічну значущість цієї статті у книзі «Наукова робота і управління знаннями» був досить повно переказаний її зміст.

Оскільки ця стаття Г. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда становить висхідний пункт і колективної праці «Інсайти для освіти: моделювання взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства», є необхідність конспективно повторити її основні тези, що стосуються питань удосконалення досліджень в освіті, сучасних ефективних моделей «Дослідження-Практика» в освіті та їх ключових елементів.

1. ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ОСВІТНІХ ПРАКТИК

1.1. Шляхи вдосконалення досліджень в освіті

Алан Х. Шоенфелд і Ганс Буркхардт розпочали свою статтю 2003 р. постановкою проблемного питання: «Чому освітні дослідження не мають широкого впливу на освітню практику і здебільшого виявляються малокорисними і мало фінансуються?». Постановку цього питання вони віднайшли у

статті під назвою «Жахлива репутація освітніх досліджень», яку написав ще у 1993 р. Карл Каестл / Carl Kaestle [[6]. Утім, незважаючи на значне просування теорії і методів, ситуація, на думку Шоенфелда і Буркхардта, не поліпшилася. Доказом, що дослідження в освіті ще менш шановані, ніж десятиріччя тому, на їхню думку, є «Стратегічний план на 2002 – 2007 рр.» Держдепартаменту освіти США (2002), у якому чітко заявлено:

«На відміну від медицини, сільського господарства та індустріального виробництва, освітня сфера значною мірою базується на засадах ідеології та професійного консенсусу. У такому стані вона схильна до вигадок і нездатна до загального прогресу, який випливає із застосування наукового методу і систематичної інкасації та використання об'єктивної інформації в розробленні політики. Необхідно змінити освіту, зробивши її галуззю, що базується на доказах (evidence-based)» [7].

Зауважимо, що така ситуація низької значущості освітніх досліджень для практики характерна не лише для США, а й для України. Про обсяг і зміст досліджень щодо освіти в Україні дають уявлення щорічні звіти НАПНУ [8]; тощо, а про їхню ефективність дізнаємося із аналітичних документів установ, що ставлять за мету експертну оцінку стану освіти України [10]. Останнім таким дослідженням було дослідження аналітичного центру CEDOS, який вивчав роботу Національної академії педагогічних наук України, аби зрозуміти, як зробити освітні дослідження більш корисними для розвитку цієї сфери [11]. Я не є прихильником огульної критики (у формі імперативу «ліквідувати») діяльності Академії, спрямованої на «науковий супровід модернізації системи освіти України та її перспективний розвиток», інформація про яку стисло розкривається на сторінці «Про НАПН України. Сьогодні» [12]. Все ж мова йде про працю понад тисячі людей, об'єднаних у п'ять відділень НАПН України (загальної педагогіки та філософії освіти; психології, вікової фізіології та дефектології; загальної середньої освіти; професійної освіти і освіти дорослих; вищої освіти) з питань методологічного та науково-методичного забезпечення розвитку освіти, розроблення її законодавчої і нормативної бази, створення концепцій роз-

витку загальноосвітньої, професійної та вищої школи. Можна вести дискусію про якість і конструктивність виконання основних завдань Академії щодо опрацювання нової філософії освіти, методології і теорії змісту освіти та процесу навчання в різних типах навчальних закладів; обґрунтування цілей і шляхів розвитку національної системи освіти; комплексного аналізу психічного розвитку дітей і молоді, формування у них сучасного світогляду, моральної і громадянської позиції; створення теорії цілісного розвитку особистості; створення підручників, навчальних посібників, засобів навчання; розроблення державних стандартів і системи оцінювання якості освіти на різних рівнях; дослідження актуальних питань інформатизації і комп'ютеризації навчального процесу; розроблення проблем спеціальної, професійної, вищої освіти та освіти дорослих тощо. Але визнавати це все марним було б вкрай необачно [13].

Проте для цього висновку іншим потрібні докази (evidence-based) і бажано «прозорий практичний виграш від досліджень». Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд, аналізуючи досвід інших галузей суспільного виробництва і культури, вказують, що лише прозорий практичний виграш від досліджень веде до масового збільшення фінансування всіх їх аспектів, чистих і прикладних. У прикладних галузях (таких як медицина, техніка, електроніка), для яких інноваційні зміни є важливим фактором конкурентоспроможності, звичайно, на дослідження (R&D) витрачається від 5 % до 15 % обороту, при цьому близько 20 % видатків на R&D виділяється на фундаментальні дослідження і 80 % – на проєктні та систематичні дослідно-конструкторські роботи.

Такі обсяги фінансування не порівнянні з освітою. Навіть у США, де щороку витрачають близько \$300 мільярдів на освіту, на дослідження в освіті виділяють менше ніж \$30 мільйонів, тобто 0.01% загального бюджету освіти (1998). Ця дрібна (minuscule) інвестиція, на думку Г. Бурхардта і А. Х. Шоенфелда, не спроможна забезпечити довгострокове вдосконалення освітньої системи.

Узагалі, дослідження освіти не мають великого авторитету навіть серед освітян – учителів і адміністраторів. Адже коли

у них виникають проблеми, вони рідко звертаються до наукових праць. Частково причина цього полягає у браку гідних довіри моделей використання освітніх досліджень на практиці. Частково – у тому, що традиції освітніх досліджень самі собою не чітко спрямовані на ефективні моделі зв'язку досліджень і практики (Д-П). Тому потенціал для суттєвого збільшеного фінансування освітніх досліджень вбачається Г. Буркхардтом і А. Х. Шоенфелдом в установленні і демонструванні успішних моделей Д-П, оскільки:

1. Освітні дослідження часто не мають прямого практичного результату, хоча вони і забезпечують корисну інформацію, «інсайти» (від англ. insight – проникнення в суть, здогадка, прозріння, осяяння; раптове, чітке розуміння) та ідеї для удосконалення. Дослідження може бути кориснішим, якщо його структура і організація будуть поєднані з практичними потребами системи освіти.

2. Базований на дослідженнях розвиток засобів і процесів для використання практиками, характерний для різних прикладних галузей, значною мірою не досягає мети в освіті. Для встановлення міцних зв'язків між «базованим на дослідженнях» розумінням і вдосконаленою практикою є суттєвим здійснення «технічних досліджень» / «engineering research».

3. Перебудова системи досліджень із метою підвищення їхньої ефективності потребує значних змін у робочих алгоритмах діяльності дослідників. Потрібна координація зусиль між дослідженням, проєктуванням, дослідно-конструкторською роботою, політикою і практикою. Не менш важливою є свідома зміна цінностей в академічній системі з метою спонукання дослідників до розвитку відповідних умінь для такої роботи.

1.2. Сучасні моделі «Дослідження-Практика» в освіті

Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд фіксують шість стереотипних моделей Д-П в освіті:

Модель 1: Учителі знайомляться з дослідженнями і запроваджують їх у своїх класах.

Модель 2: Дослідження забезпечують сумарні керівні принципи для навчальної діяльності.

Модель 3: Ознайомлення з результатами дослідження забезпечує загальний професійний розвиток педагогів.

Модель 4: Дослідження визначають засади для розроблення освітньої політики.

Модель 5: Тривалий процес упровадження дослідження у практику (20–25 років).

Модель 6: Дизайн-експеримент (Design experiments), що передбачає постійну рекурентну взаємодію між дослідженням і практикою.

Із різних причин ці моделі переважно є неефективними або ж рідко здійснюються на практиці. Одна із причин їхньої недієвості визначається наявними традиціями проведення освітніх досліджень.

1.3. Три головні дослідницькі традиції щодо освіти

Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд виділяють три головні дослідницькі традиції щодо освіти: гуманітарний (humanities), науковий (science) і технічний (engineering) підходи.

Гуманітарний підхід (humanities) до дослідження є найстарішим в освіті. Він може бути описаний як «оригінальне дослідження, що проводиться для досягнення знання і розуміння, вивчення, винаходу і генерації ідей, коли вони призводять до нового або суттєво вдосконаленого розуміння». З погляду цього підходу не вимагається емпіричної перевірки сформульованих тверджень. Перевіркою їхньої якості є правдоподібність, внутрішня послідовність.

Ключовою продукцією зазначеного підходу є критичні коментарі. Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд вказують, що багато праць в освіті (включаючи їхню статтю!) належать до гуманітарного підходу. І хоча ідеї та аналіз, який відображає досвід дослідників, часто є цінними, проте, відтоді як багато правдоподібних ідей не спрацювали добре на практиці в освіті, брак емпіричної перевірки вважається значною прогалиною цих

праць. Це призвело до пошуку моделі «освіти, що базується на доказах» («evidence-based education») і значного зростання використання наукового підходу.

Науковий підхід в освітніх дослідженнях також фокусується на розвитку кращих «інсайтів», вдосконаленні знання і розумінні «того, як світ працює» внаслідок аналізу явищ; розробленні моделей, які їх пояснюють. Проте цей підхід передбачає істотну вимогу: висунуті твердження повинні емпірично перевірятися. Ключовими результатами знову є певні твердження, але тепер не лише аргументовані, а побудовані на емпіричній очевидності. Загальними продуктами у рамках цього підходу є дослідницькі журнальні статті, книги і «розмови» на конференціях. Наукове дослідження забезпечує інсайти, ідентифікує проблеми й окреслює можливості. Проте його недолік у тому, що воно не генерує практичні рішення, навіть у малих масштабах; для цього його потрібно поєднати з технічним підходом.

Технічний підхід в освітніх дослідженнях безпосередньо визначає практичний вплив, надаючи розуміння, як світ працює і як можна допомогти йому «краще працювати» за допомогою проектування і систематичного розвитку високоякісних рішень практичних проблем. Він може бути описаний як «використання існуючого знання в експериментальній роботі з метою виробити нові або суттєво вдосконалені матеріали, прилади, продукти і процеси, включаючи проекти і конструкції». Технічний підхід об'єднує розроблення проекту й емпіричне випробування продуктів і процесів. Ключовими продуктами є засоби і/або процеси, які добре працюють для їхнього призначеного використання і споживачів, з оцінкою, що базується на доказах (evidence-based).

В американському освітньому дослідницькому товаристві технічний підхід часто недооцінюється (як і науково-методичний у вітчизняному дослідницькому просторі). В університетах беруться до уваги тільки «інсайт-дослідження» за традиціями гуманітарного або наукового підходів як гідна «дослідницька валюта» для публікацій, авторського права і визнання.

Технічний підхід має ключову роль для проведення корисніших освітніх досліджень, вважають Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд і погоджуються з автором книги «Pasteur's Quadrant» Д. Стоком/ D. E. Stokes (1997) [14], який вказує, що кращі інсайти приходять від ситуативних запитів практики, у якій «техніка» є головною справою. Як зразок мотивації для проведення досліджень Д. Сток вказує на біографію Л. Пастера, робота якого сприяла і фундаментальній теорії, і вирішенню невідкладних практичних проблем, таких, як лікування сибірської язви, холери, збереження від псування харчових продуктів.

Подібна «рентабельна діалектика» між теорією і практикою може й повинна діяти в освіті від початкових стадій певного проекту до здійснення його у великому масштабі. Успіх породжує успіх: як тільки певний підхід доведе, що він здатен виробити вдосконалені матеріали, які працюватимуть у великому масштабі, для нього стане доступним більше фінансування. Цю залежність підтверджує історія прикладних галузей, зокрема, медицини і споживчої електроніки.

Повторимо головну тезу авторів. Хоча добре сфокусоване дослідження ідентифікує проблеми й окреслює можливості прогресу, однак воно не здатне безпосередньо генерувати надійні рішення, які можуть бути практично здійснені у великому масштабі. Щоб досягти цього, суттєво необхідними є робота, що базується на дослідництві, та розвинуті, ретельно випробувані моделі великих змін.

1.4. Ключові елементи ефективних моделей «Дослідження-Практика»

Цю пропозицію Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд конкретизують шляхом визначення шістьох ключових загальних елементів моделей Д-П, які притаманні успішним галузям завдяки їх опорі на систематичні дослідження (наприклад, медицина та електроніка). Ці ключові загальні елементи моделей Д-П такі:

1. Прозорі механізми перенесення лабораторних ідей у широку практику. Такі механізми, зазвичай, включають багато-

разове вивчення внесків проведених досліджень, проектування прототипів, їх уточнення на основі зворотного зв'язку з дослідно-конструкторськими роботами та механізми маркетингу.

2. Строгі й послідовні норми дослідницьких методів і наукових повідомлень, які завершуються розумінням і/або створенням прототипів засобів, на які дизайнери-конструктори (методисти) можуть покластися. Цілі, досягнуті в інших галузях, акумулюються у зростаючому ядрі результатів досліджень, які базуються на попередній роботі, і приймаються дослідницьким товариством і громадськістю як надійні й не суперечливі щодо ряду передумов. (Наукова робота на передньому краї – це звичайно, дещо інше, їй притаманна певна суперечливість у кожному полі дослідження).

3. Існує конкретна стала теоретична основа, у якій мінімум «миттєвих захоплень» і наявне ясне бачення кожного аспекту теорії. Така основа теорії дає змогу чітко фокусуватися на важливих проблемах і спрямовує вдосконалення рішень.

4. Структура і чисельність команд дослідників і запроваджувачів визначаються таким чином, щоб ці команди були здатними розв'язувати великі завдання у довгостроковій перспективі, відповідно до вимог змістовної роботи великої важливості, у процесі досліджень і розробок.

5. Забезпечення тривалого фінансування підтримки процесу Д-П у реалістичних інтервалах часу.

6. Встановлюється індивідуальна і групова відповідальність за ідеї та продукти – чи працюють вони так, як було заявлено, у реальних обставинах?

Як можуть бути посилені зв'язки між дослідженням (науковою роботою) і практикою? Які наслідки для дослідників із цього випливають? Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд, спираючись на досвід ефективних моделей Д-П у медицині і техніці, пропонують низку заходів для утвердження в освіті ефективних моделей Д-П. Вони полягають у такому:

А. Встановлення прозорих механізмів для поширення ідей із лабораторій у широку практику.

В. Прагматичне визначення кола проблем, що підлягають дослідженню.

С. Упровадження прийнятної стійкої теоретичної основи для освітніх досліджень.

Д. Створення команд дослідників відповідного масштабу для досліджуваних проблем.

Е. Забезпечення консолідованого фінансування дослідницьких робіт.

Ф. Встановлення індивідуальної і групової відповідальності за пропонувані рішення в освіті.

Кожному із цих шести ключових елементів моделі Д-П в освіті автори адресують три ключові питання:

- Які бар'єри перешкоджають тепер його застосуванню?
- Які зміни повинні зменшити ці бар'єри?
- Як можуть відбутися такі зміни?

Лише конспективно вказуємо відповіді на ці питання, які допоможуть зорієнтуватися у проведенні наукових досліджень і в практиці української освіти.

А. Встановлення прозорих механізмів поширення лабораторних ідей у широку практику

Бар'єри:

Бар'єр 1: Майже ніхто не працює над тим, щоб перетворити розуміння, досягнуте у дослідженнях, на практичний результат.

Бар'єр 2: Різні групи дослідників і освітян розділені між собою за принципом: «Ви робите вашу роботу, я виконую свою».

Бар'єр 3: Панує негативна система мотивації як дослідництва, так і апробації його результатів.

Бар'єр 4: Немає «індустрії», яка б одночасно турбувалася про проведення досліджень та впровадження їхніх результатів.

Бар'єр 5: Бракує комерційних стимулів для здійснення змін.

Зміни, які зменшать ці бар'єри:

Зміна 1: Проведення більшої кількості досліджень у «квadrанті Пастера», тобто таких, що забезпечують потенційно значні внески як у теорію, так і у практику.

Зміна 2: Здійснення більшої кількості технічних досліджень.

Зміна 3: Формування сфери прозорих моделей Д-П.

Зокрема, потенційно ефективними важелями, які стимулюватимуть такі зміни, є: підготовка пропозицій для дослідників із ширшого кола питань, що включаються в освітні розробки; визнання і нагородження видатних «конструкторів» освітніх матеріалів і процесів; розбалансування цінностей академічної системи щодо визнання важливості технічних досліджень і розробок; фінансова підтримка такої роботи і створення відповідних організаційних структур для її заохочення.

В. Прагматичне визначення кола проблем, що підлягають дослідженням

Бар'єри:

Бар'єр 1: Теоретичні дослідження нагадують «будівлі на сипучому піску» або не ставлять за мету здійснення освітніх проєктів.

Бар'єр 2: Найчастіше в дослідженнях визначаються процедури, проте заявляється про встановлення загальних принципів.

Бар'єр 3: Нечасто здійснюється детальний розгляд проблеми, обґрунтований і сумлінно досліджений.

Бар'єр 4: Немає зв'язків між зусиллями дослідників і практиків.

Бар'єр 5: Непродуктивна полеміка серед дослідницьких угруповань щодо парадигм.

Зміни, які зменшать ці бар'єри:

Зміна 1: Проведення командами науковців досліджень у

реальних проєктах.

Зміна 2: Посилення зв'язків між дослідниками і групами впровадження.

Зміна 3: Дослідження поширених методів і трактувань.

Зміна 4: Більша стандартизація детальних методів та інструментів.

Зміна 5: Спрямування системи винагородження дослідників на заохочення їхньої роботи у командах.

С. Упровадження коректної сталої теоретичної основи освітніх досліджень

Необхідні для цього зміни:

Зміна 1: Бачення великої загальної картини, відведення теорії «її місця».

Зміна 2: Ефективне встановлення консенсусу і публічне поширення добре підтверджених результатів.

Д. Створення команд дослідників адекватного масштабу щодо досліджуваних проблем

Бар'єри:

Бар'єр 1: Брак винагороди за особистісні витрати на співробітництво.

Бар'єр 2: Обмежене фінансування ефективних великих команд – головних підприємств у освітніх дослідженнях.

Бар'єр 3: Несприятливість інституційних структур до створення великих команд.

Зміни, які зменшать ці бар'єри:

Зміна 1: Створення доказів доцільності дослідницьких зусиль для обґрунтування їх фінансування.

Зміна 2: Вертикальна інтеграція дослідницьких зусиль.

Описані зміни можуть розумітися як інтеграція та ребалансування усіх дослідницьких зусиль на різних рівнях досліджень (R&D), які відображено в табл. 1. Ребалансування –

процес, при якому дослідницькі зусилля перерозподіляються з менш прибуткових тем і проблем на той чи інший момент у більш прибутковій сфері дослідницької діяльності. Приміром, із досліджень у сфері дидактики чи філософії освіти дослідник (чи навіть інституційний підрозділ) переходить на дослідження чи розробку підручників (дидактичних матеріалів) з конкретних навчальних дисциплін. Потрібно звернути увагу, що фокуси Д-П відрізняються на кожному із рівнів R&D, але R&D глибоко переплітаються у цілісному процесі, від початкового дослідження процесу навчання до великих системних змін. Сьогодні, як вважають Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд, переважно всі дослідження проводяться на рівні індивідуальних учителів / Individual Teacher (IT). На мою думку, в Україні діаметрально протилежна ситуація – переважно всі педагогічні дослідження проводяться на рівні Репрезентативного учителя / Representative Teachers (RT) і Системних змін / System Change (SC). Але для з'ясування цих пропорцій потрібно провести метадослідження масиву освітніх досліджень.

1.5. Перспективи досліджень в освіті

Наприкінці статті Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд стверджують, що дослідження в освіті і, відповідно, наукова робота у ній щодо неї самої, перебувають потенційно у поворотному пункті. Низький статус освітніх досліджень неможливо пояснити лише недостатнім фінансуванням. На жаль, велика кількість згаданих бар'єрів на шляху до підвищення якості наукової роботи породжені, на думку Г. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда, власне спільнотою учених-педагогів.

Часто непродуктивна внутрішня академічна полеміка протидіє згуртованості академічної спільноти для здійснення будь-яких авторитетних заяв чи звертань із приводу поліпшення функціонування освіти. Брак уваги до послідовної розбудови загальної і сталої теорії залишають цю спільноту роздрібненою (у термінології Г. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда – «балканізованою») і непослідовною. Урешті-решт сума освітніх досліджень виявляється меншою за суму їх частин. Це робить академічну спільноту уразливою і нездатною

Чотири рівні досліджень (R&D) в освіті

Рівні	Змінніvariables Типові фокуси R&D	Типові фокуси R&D
Навчання \ Learning (L)	Учень Урок\ Task	R: Поняття, уміння, стратегії, метапізнання, переконання D: Вивчення ситуацій, зондаж, збір даних
Індивідуальний учитель \ Individual Teacher (IT)	Навчання\ Instruction Учень Урок	R: Тактика і стратегії навчання, природа навчання учня D: Матеріали для класів, які є корисними для деяких учителів
Репрезентативний учитель\ Representative Teachers (RT)	Учитель Навчання Учень Урок	R: Робочі умови репрезентативних учителів із реалістичною підтримкою. Базові дослідження знання і компетентності вчителів D: Матеріали класу, які «працюють» для більшості вчителів
Системні зміни \ System Change (SC)	Система Школа Учитель Навчання Учень Урок	R: Системні зміни D: Засоби для змін (тобто матеріали для класу, оцінювання; професійний розвиток, суспільні відносини)

Джерело таблиці: Burkhardt, H., Schoenfeld, A.H. (2003). *Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. Educational Researcher*, Vol. 32, No. 9, p. 11.

до протидії непродуктивній освітній політиці й окремим академічним діячам, які вважають себе уповноваженими диктувати порядок і форми освітніх досліджень. Найважливіше, що відокремлення досліджень від практики залишає теорію і недійсною, і уразливою.

Такий стан наукової роботи в освіті, на думку Г. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда, можливо змінити, і це слід зарахувати до переваг освітніх дослідників.

Розвиток теорії відповідно до потреб практики збільшує ефективність як наукової роботи, так і репутацію освітніх досліджень, зокрема педагогічних і методичних. Лише таке розташування й позиціонування теорії, за яких вона зможе вирішувати основні проблеми практики, зробить її успішною.

Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд, аргументуючи свої заключні висновки, проводять аналогію між освітніми дослідженнями на початку ХХІ ст. і станом медичної науки у 1910 рр., століття тому. Тоді доповідь американського педагога Абрахама Флекснера (1866–1959), найбільш відомого за своєю роллю в реформі медичної та вищої освіти ХХ-го ст. у США і Канаді, на їхню думку, визначила базу для змін у медичній галузі на все ХХ-те століття. З того часу медицина, яка тоді була «балканізована» і роздерта суперечками так само, як сьогодні освіта, почала повільно корегуватися в ефективну дисципліну. Це сталося внаслідок перегляду взаємовідносин між дослідженнями і практикою у напрямі до значно тісніших стосунків, розроблення дієвих стандартів і зміни цінностей учених і практиків. І, як наслідок, вплив медичних науковців зростав, інфраструктура медицини багатшала, як завдяки збільшенню фінансування, так і внаслідок створення відповідних команд дослідників, здатних вирішувати дедалі більші за масштабом проблеми.

2. ПРИЧИНИ ВИБОРУ ТЕМИ «ДОСЛІДЖЕННЯ-ПРАКТИКА» ПРОВІДНОЮ

Стаття Г. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда «Поліпшення освітніх досліджень: на шляху до більш корисного, впливового та

краще фінансованого підприємства» виявилася адекватною проблемам діяльності ПОІППО. Спільнота його дослідників (викладачів, методистів) також була «балканізованою» і роздертою суперечками різних векторів їхні праці, обумовлених інтересами їхніх попередніх етапів біографій – симпатій наукових керівників, напівлегального положення наукової праці в ОІППО. До балканізації призвели випадковості у підборі кадрів інституту, вибору ними наукових тем досліджень, коли перевага надавалася спеціальностям 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» чи якимось іншим периферійним темам, а не проблемам дидактики, дотримання внутрішнього правила «робити те, що потрібно зараз», а не те, що необхідно для перспективи. Аналіз наукових кадрів за спеціальностями виявив, що найбільше науково-педагогічних працівників ПОІППО станом на 2015 рік захищалися зі спеціальності 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» (8 працівників), а спеціальності, найбільш затребувані клієнтами ПОІППО і відповідними до його профілю, такі як 13.00.09 «теорія навчання», 13.00.02 «теорія та методика навчання» були представлені поодинокі (табл. 2). Це та ситуація, коли поставала проблема ребалансування в аспекті наукових спеціальностей працівників інституту, проте її вирішення є неможливим за чинних управлінських порядків.

Співробітники були швидше реактивними, ніж проактивними. Результативність праці оцінювалася за каруселлю заходів інституту, а не за показниками якості освіти в системі освіти області, єдності практик і досліджень.

Г. Буркхардт і А. Х. Шоенфелд ніби писали про нас, а не про американську чи європейську ситуацію, і ніби нам радили здійснити зміни, долаючи бар'єри. Ними вже все було зроблено: задано термінологію, описано ситуацію, намічено методологію виходу із неї. Працівникам інституту залишалася кожному у своїй ділянці праці освоїти наявне коло теоретичних концепцій і запропонувати чи обрати у своїй повсякденній праці сучасні моделі «Дослідження-Практика» в освіті, визначити їхні ключові елементи й розпочати послідовно долати наявні бар'єри, запроваджуючи зміни, які зменшать ці бар'єри. Це передусім стосувалося великих систем в освіті області – навчання основних шкільних дисциплін, коли по-

Таблиця 2.

Дані про шифри спеціальностей науковців ПОІППО

Шифри спеціальностей	Кількість науковців	
	2011	2015
19.00.07 - вікова і педагогічна психологія	3	2
13.00.09 - теорія навчання	1	–
13.00.07 - теорія і методика виховання	–	2
13.00.06 - теорія і методика управління освітою	–	1
13.00.04 - теорія і методика професійної освіти	6	8
13.00.02 - теорія та методика навчання	–	1
13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки	5	4
10.02.01 - українська мова	1	–
10.01.09 - літературне джерелознавство і текстологія	–	1
09.00.10 - філософія освіти	1	1
09.00.04 - філософська антропологія, філософія культури	1	–
09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії	1	1
08.00.05 - економіка, планування, організація управління народним господарством та його галузями	1	–
07.00.01 - історія України	1	1
ВСЬОГО	21	22

трібно було синтезувати багатство концепцій викладання навчальних предметів, теорій професійного розвитку відповідних фахівців, дослідження можливих інновацій. Іншими словами, працівники інституту у своїх сферах діяльності повинні були ідентифікувати ті теоретичні концепції, якими описується їхня діяльність та ті сфери освіти, за які у них була відповідальність, і організувати зміни в системі освіти області, щоб ці концепції почали грати роль практичного інструмента. Проте ця ідея важко входила у свідомість працівників інституту і залишалася ніби недоступною для їхнього розуміння. Теорія була, але її не брали для практики. Навіть не намагалися засвоїти.

Така неприйнятність проблеми установалення продуктивного взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик видавалася цікавою сама по собі, і її було обрано загальною темою дослідження ПОІППО, тим більше, що конкуруючих тем не висувалося. Гадалося, що теоретичне осягнення проблеми взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик, зафіксоване працівниками інституту у відповідних рефлексіях у формі статей, книжок, методичних рекомендацій, допомагатиме її загальному розв'язанню.

Тут не місце обговорювати головний бар'єр у науковій роботі викладача системи ППО – нормативний припис, за яким наукову діяльність він повинен здійснювати у «другу половину свого робочого дня». Проте насправді організація праці у ЗВО та ІППО є такою, що друга частина робочого дня викладача – це наради, ректорати, семінари, перевірка різних контрольних чи конкурсних робіт і підготовка... до першої частини наступного дня. Узагалі-то, де факто, все, що хоча б віддалено схоже на науку, викладачем ЗВО та ІППО здійснюється тільки у власний час – пізно увечері, у вихідні дні чи свята, у відпустці. Більше на наукову роботу у нього часу немає. Оцінюючи реальні бюджети часу викладачів, їх наукова робота повинна оплачуватися як «понадурочна», проте насправді «нічна зміна» безоплатна, а за свої наукові публікації вони ще й самі платять, і тримається наукова діяльність, потрібно визнати, лише на фаховому ентузіазмі. Саме останній, фаховий ентузіазм, відшукує можливості для наукової праці у процесі підготовки до занять, проведення заходів.

Водночас, не закриваючи очі на факультативний характер наукової діяльності викладача, ми не можемо не визнати, що шлях повного вилучення наукової діяльності з праці викладача буде шляхом зниження академічного рівня занять, шляхом у прірву, і, відповідно, до примітивізації навчального процесу.

Потрібно зауважити, що прийнята у ЗВО практика вибору загальної науково-дослідної теми праці колективів (університетів, інститутів, кафедр) є дискусійним питанням. Здається, що такий вибір нав'язує проблему колективу, який може її не сприймати і не має бажання її розв'язувати. Деколи тема обирається спонтанно, керівнику сподобалася якась книжка, а на завтра усі працівники спрямовуються на дослідження за її темою. Спонтанність теж інколи буває корисною для перевірки ваших концепцій, утім без попередніх осмислень ретроспектив і перспектив конструктивність такого вибору нульова. Вибір же провідної теми «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства» у 2010 р. був обумовлений декількома причинами, про які потрібно сказати окремо.

2.1. Різновекторність наукових і методичних пошуків інституту

Вибір цієї провідної теми жодною мірою не посягав на свободу наукової діяльності кожного науковця: учені продовжували працювати у тому руслі, що було визначено темою дисертаційного дослідження, потребами викладацької діяльності, роботою у рамках різних проектів, які дістаються нам здебільшого випадково відповідно до інтересів їхніх спонсорів.

Завданням провідної теми було налаштувати наукову роботу інституту на одну хвилю, подібно до того, як це зробив проєкт «Тюнінг» щодо компетентнісного підходу у вищій освіті, сфокусувати різновекторну наукову роботу, що проводилася в ПОІППО, для потреб розвитку освіти регіону, та з'ясувати її ефективність із погляду повноти й достатності за-

лучення наукових досліджень відповідно до потреб освітніх практик. Унаслідок цього в більшості статей, в авторефератах дисертацій наших працівників у параграфі «Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами» могла вказуватися така традиційна «фігура»: «Дослідження виконувалося відповідно до загального напряму досліджень, які здійснюються в Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти за темою «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства», державний реєстраційний номер 00110U004628».

Тема надавала можливість аналізу діяльності трьох «когорт» працівників ПОІППО (науково-педагогічних, методичних та сервісних служб) із метою оцінки ефективності тих витрат, які несе в державі обласний бюджет на утримання ПОІППО і які останніми роками сягають щорічно більше ніж мільйон доларів.

Звичайно, така тема висувала певні вимоги до кожного працівника. Він повинен був бути усвідомленим щодо трендів розвитку педагогічної науки, її концептуальної новизни і водночас уміти аналізувати наявні педагогічні практики з погляду соціології знання чи хоча б з теорії професійного розвитку. І теорія, і практика вимагали відповідної наукової грамотності, здатності до рефлексії своєї діяльності і педагогічної діяльності. Утім, поглиблення рівня самоаналізу не влаштувало усіх працівників, багато із них воліли залишитися на рівні статистів, заповнення журналів КПК, автоматичного переписування програм ПК, фасадного оновлення змісту КПК за допомогою новітньої освітньої термінології.

2.2. Небезпечні тренди розвитку інституту

Небезпечні тренди розвитку інституту, які виявилися у 2010 р. і на цей день мають місце.

ОІППО як комунальні інституції стали заручниками двох різних бачень щодо завдань і перспектив їхнього розвитку (детальніше про це див. [16]). Одним ці перспективи бачилися і бачаться як досягнення ними рівня ЗВО за науковим потенціалом його персоналу і за результативністю праці,

іншим – як місце для проведення КПК, у яких невеличкий штат методистів запрошує до читання лекцій позаштатних лекторів із університетів та шкіл. Тобто пропонувалося і пропонується фактично повернути ОІППО до первісного стану ІУВ на зорі їх становлення. Узятий на початку 1990-х років вектор на посилення наукового потенціалу ОІППО, подальше дослідження наукових основ безперервної педагогічної освіти в контексті соціокультурних змін у державі, підготовка експериментальних та інноваційних розробок для освіти наштовхувалися на низку перешкод нормативного і управлінського характеру, внаслідок чого останніми роками виявилася низка небезпечних трендів розвитку ОІППО, і зокрема ПОІППО.

У 2010 р. було зафіксовано, що у ПОІППО є низькою частка співробітників, які мають публікації, навчально-методичні розробки: лише 40 % працівників мали власні публікації. Іншими словами, на двох авторів і публікаторів в інституті приходиться три «непублікаційні» працівники. Цей показник, наприклад, у Липецькому інституті розвитку освіти становить 60 %. Липецька область РФ майже аналогічна за масштабом із нашою областю, однотипні обсяги діяльності ПОІППО та цього інституту – 327 осіб навчається на день.

Публікаційна діяльність ПОІППО, кожного його працівника є інтегральним виразом його професійних компетентностей, свідченням його рівня. Публікації відображають те, що повідомляється нами в усних виступах, про що ми говоримо на лекціях. Водночас публікації повідомляють не лише про зміст нашої праці, а й демонструють, як її зміст бачиться на фоні України, інших ОІППО. Якщо публікації значущі, актуальні, глибокі, інноваційні, їх використовують як колеги, так і наші учителі. Про публікаційну активність свідчить Іменний показник авторів у Бібліографічних показниках публікацій працівників ПОІППО, які укладаються в інституті з 2010 року. У ньому перераховуються особи, які прозвітувалися за свої публікації, вказано сторінки показника, на яких описані їхні публікації.

Утім, за десять років ситуація не змінилася, можливо, навіть погіршилася. У 2019 р. віднаходимо лише 33 особи в Іменному показнику авторів, тобто лише третина працівників

інституту провадить публікаційну діяльність. Протягом останніх років 2/3 працівників інституту фактично не здійснювали будь-яких публікацій, а тому індикатор стратегічного розвитку ПОІППО №17 – Кількість публікацій на одного працівника ПОІППО за рік – залишається низьким. Як на мій погляд, це не з кращого боку характеризує наш колектив.

Зауважу, мова не йде про невтримне наростання валу публікацій. Звичайно дослідження тривають рік-два. І статей після цього у «правильній» науці може бути одна – дві. А десяток чи десятки статей є не наукою, а, м'яко кажучи, графоманством. Хоча маємо визнати, що графоманство надзвичайно корисне для психіки – воно вдосконалює критичне мислення, підвищує творчий потенціал і покращує ясність думки. Письменство робить нас розумнішими, є способом організації наших думок і знань. Воно дає нам змогу замислитися і допомагає отримати нові ідеї, побачити ситуацію з різних боків. Коли методист пише, у нього є час думати глибше ніж у повсякденному житті.

Розуміння призначення методиста інституту як працівника, що не лише технічно організовує заходи з учителями та учнями і може надавати їм усні консультації, зміст яких ніким не контролюється, а як фахівця, що здатен укласти відповідні тексти методичних рекомендацій, посібників, оглядових статей, виступати розробником дидактичних матеріалів, не набуло поширення. Штат ПОІППО розділився на дві групи – «публікаторів» і тих, що гордо проголошували: «Я – не письменник». Маємо це чітко зафіксувати. Мова не про непотрібну писанину, а про те, що методист буде справжнім фахівцем, зіркою методичної служби, якщо він здатний провести для учителів огляд найновіших статей, розкрити сутність нових підходів у логічно викладеній послідовності результатів нормативних документів, наукових і методичних розробок чи хоча б постійно друкує дописи у соціальних мережах.

Утричі зменшився обсяг публікацій інституту за 2008–2011 рр. порівняно з 2006–2007 рр. Зрозумілі певною мірою причини цього тренду: зменшення чи не в 5 разів фінансування на публікаційну діяльність, але, водночас, у «запасни-

ках» наших працівників немає і достатньої кількості ненадрукованого.

Зупинилося зростання чисельності науково-педагогічних працівників, які мають вчені звання та наукові ступені. За три останні роки показник тримається на рівні 20 осіб із сумісниками – кандидатами і докторами наук.

Знизилася енергія здобувачів наукових ступенів серед працівників ПОІППО. У 2010 р. лише 12 працівників вели більш-менш організовано роботу, хоча в інституті працювало 25 потенційних здобувачів наукових ступенів, із них – 6 докторських. Ця робота відстежувалася через вивчення самооцінки працівників, на якому «кроці» знаходиться здобувач у просуванні до захисту дисертації на шляху із загалом 74 «кроків». У 2011 році 15 здобувачів відмовилося від проведення такої самооцінки, що свідчить про те, що більшість здобувачів перебували на пропедевтичному «кроці» 9 – «відвідування навчальних лекцій та обговорення з науковим керівником проблеми визначення теми майбутньої дисертаційної роботи». Перспективний план ПОІППО з підготовки кандидатів і докторів наук на 2020–2025 рр. вже звузився взагалі до 5 працівників ПОІППО. Звичайно, такий тренд є відображенням загальної ситуації гальмування в Україні здійснення дисертаційних досліджень, але не можна і відкидати брак локального сприяння розвитку персоналу науково-педагогічних працівників інституту.

Нульовий рейтинг науковців інституту за показниками наукометричної бази даних Scopus, за якою фіксується успішність тієї чи іншої наукової, науково-педагогічної установи. У 2012 р. було визнано, що орієнтація на вимоги SCOPUS кожного працівника – шлях розв'язування наших проблем. Утім, проводилося тренування-дослідження, як цитують наші праці, за більш простою системою, за даними Гугл-академії з повним розумінням недосконалості цієї бази. Якщо у 2013 р. Академія Google свідчила про 59 праць ПОІППО, на які є 267 посилань у працях інших науковців України, то у 2016 р. на всі праці наших працівників було вже 1198 посилань. Але, водночас, третина працівників кафедр ПОІППО не знайшла жодного посилання на свої праці. У 2017 р. бібліометричний

профіль вченого у базі Академії Google мали всі 20 працівників ПОІППО. Середній індекс Гірша працівників ПОІППО зростає щорічно (2017 – 2,1; 2018 – 2,43 і у 2019 – 3,29) і він не був нижчим за середній індекс Гірша працівників полтавських університетів.

Подолати ці небезпечні тренди розвитку ПОІППО у 2011 р. бачилося можливим при орієнтуванні працівників на рефлексивний аналіз власної діяльності як персональної моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик, як власних, так і в масштабах країни і світу, за умов трансформації українського суспільства.

Кожен працівник, кожен підрозділ, кожна кафедра, опрацьовуючи провідну тему інституту, здобували можливість конструктивно і конкретно відповісти собі на питання: «На які дослідження, наукові здобутки я спираюся у своїй діяльності? Чи є вони найновішими? Чи можу я бути впевненим, що вони найкращі?» або «Яких наукових моделей, знань потребують мої освітні практики, освітні практики учителів, учителем яких я є?». Таке рефлексивне зосередження вимагало критичного розгляду як відповідних наукових досліджень, так і практик; і визначати як проблемні моменти наукових концепцій, так і освітніх практик. Критичний розгляд, у свою чергу, мав сприяти бажанню описати власні практики, опублікувати відповідні статті і книги. Така діяльність мала зупинити вказані вище небезпечні тренди для розвитку інституту.

2.3. Потреба в інсайтах для роботи

Вибір такої провідної теми у 2010 р. був обумовлений також бажанням надати «стимульний» матеріал для інсайтів у методичній роботі працівникам ПОІППО.

Інсайт (від англ. Insight – проникливість, розуміння) є феноменом мислення, що виражається в раптовому і швидкому, осмисленому розв'язанні людиною певного завдання (або осягненні істини) на основі інтуїтивного осяяння, внутрішнього «відкриття». Розуміння істотних взаємозв'язків умов завдання під час інсайту прямо не пов'язується з минулим

досвідом, навчанням суб'єкта і є продуктом, як вказують психологи, різкої зміни плину думки.

У психології поняття інсайту було введено В. Келером. У гештальт-психології інсайту приписується важлива роль у процесах мислення чи знаходження розв'язку задачі як моментам інтелектуального осяяння, осягнення проблеми. Завдяки інсайту істотні риси об'єкта презентуються особистості внутрішніми властивостями стимульного матеріалу.

Інсайт досліджується в психології творчості як необхідний етап при здійсненні відкриття, отриманні об'єктивно нового знання. Поряд зі свідомими фазами при вирішенні творчих завдань виділяються інтуїтивна фаза, стадія інкубації (дозрівання) ідеї та фаза її переведення у свідомість [17].

Інсайт як один із етапів розв'язання розумових завдань був описаний французьким математиком А. Пуанкаре ще в 1910 році. Перший етап (підготовка) починається, коли ви знайомитеся із завданням. Ви намагаєтеся застосувати до нього відомі вам способи вирішення, докладаєте якісь зусилля. Якщо завдання нескладне і ви з ним справляєтеся, то переходите відразу на четвертий етап (етап перевірки), після чого все закінчується. Однак якщо завдання не піддається, то починається етап «інкубації», «дозрівання». Навіть коли ви не дотикаєтеся завдання, не згадуєте про нього, воно потрапляє в неусвідомлювані пласти психіки і якась робота над ним там триває все одно. Час від часу етап інкубації змінюється яскравими, дуже впізнаваними переживаннями. У європейських мовах їх найчастіше називають ага-переживаннями. «Ага! Я зрозумів! Ось воно!» – це і є інсайт. Третій етап розв'язання – це осяяння. У цей момент вам стає зрозуміло, як вирішується завдання. І якщо ви зрозуміли, то переходите на четвертий етап – перевірки того, що у вас вийшло.

Російський психолог Володимир Спірідонов вивчає інсайт і пов'язані з ним явища експериментально. Зокрема, його експеримент із розв'язування завдань шляхом інсайту допоміг встановити, що «ще не вирішена перша задача дає людям можливість щось зрозуміти і перенести це знання на другу. І

це розуміння відбувається в середньому після восьмої спроби»[18].

Повертаючись до висвітленого вище об'єктивного утруднення колективу ПОІППО у вирішенні проблеми взаємозв'язку між дослідженнями і практиками, помічаємо нову грань призначення цієї теми досліджень: розуміючи, що комплексне вирішення цього завдання для багатьох із нас є непосильним, утім, засвідчуємо появу надії, що намагання її розв'язування породить у нас інсайти, які потім дадуть нам можливість щось зрозуміти і перенести це знання на розв'язування інших завдань.

3. ДОСВІД, ПЕРЕБІГ І ГОЛОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПРОЄКТУ «ДОСЛІДЖЕННЯ-ПРАКТИКА»

Старт роботи над провідною темою дав наказ ПОІППО № 313 від 14 грудня 2010 року, яким було визначено завдання структурним підрозділам ПОІППО (колективним суб'єктам діяльності) описати теоретичну основу дослідження; продукти (моделі, технології тощо), що планується створити, які користувачі можуть використовувати як опорні у практичному впровадженні; механізми перенесення лабораторних ідей у широку практику; способи фіксації результату (критерії, за якими планується визначати ефективність того чи іншого механізму перенесення наукових ідей, досліджень у практику); розробити прогнози та рекомендації щодо напрямків удосконалення науково-дослідної роботи в системі освіти області з урахуванням найбільш ефективних встановлених моделей зв'язку «наука–практика»; дослідити особливості створення та функціонування в системі освіти області моделей взаємозв'язку, планувалося виявити та описати особливості наявних дослідницьких методів і наукових повідомлень, механізми перенесення наукових результатів (ідей) у широку практику, встановити найбільш ефективні моделі взаємозв'язку науки та практики.

На виконання цього завдання у 2012 році в УКр ІНТЕІ була

затверджена тема «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства» (державний реєстраційний номер 0110U004628), метою якої є встановлення механізмів розроблення і впровадження відповідних моделей взаємозв'язку (2012–2015 рр.).

Усе позитивне, що зроблено із цього питання, викладено у статті «Організація наукової діяльності як модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик» [19], у річних Наукових звітах ПОІППО [20], у звітах на засіданнях науково-методичної ради в Університеті менеджменту освіти [21].

Енергія у той час надавалася прагненням колективу інституту зареєструватися в Реєстрі установ, яким надається підтримка держави для здійснення наукових досліджень. У 2011 році завдяки праці Гавриш Р. Л., Корягіної Н. В., Литвинюк Л. В., Новака О. О. був підготовлений пакет документів, який відіслано до Державного агентства з питань науки, інновацій та інформації України, очолюваного В. П. Семиноженком. Фактично, цей пакет документів готувався впродовж майже п'яти років, і завершення його підготовки вказує на зростання кваліфікації науково-педагогічних працівників ПОІППО. Утім, далось взяти «комунальне походження» ПОІППО, і йому навіть не відповіли на заявку.

Реалізація цих завдань наштовхнулася майже на усі бар'єри, які було описано Х. Бурхардтом і А. Х. Шоенфелдом. Але найважчими були бар'єри, пов'язані з ключовим елементом моделі С. «Упровадження прийнятної стійкої теоретичної основи для освітніх досліджень», навіть на етапі визначення основних понять. Було встановлено домовленість про наступні тлумачення і визначення основних понять.

3.1. Визначення поняття «дослідження»

Щодо поняття «дослідження» використовується його визначення, яке підтримується ОЕСР та ЮНЕСКО: «Будь-яка творча систематична діяльність, що здійснюється з метою

збільшення запасу знань, включаючи знання про людину, культуру та суспільство, та використання цих знань для розробки нових застосувань» [22].

Таке визначення досліджень узгоджується із широким поняттям досліджень та експериментальних розробок (research and experimental development (R&D) – НДДКР), що включає творчі роботи, що проводяться систематично з метою збільшення запасу знань, включаючи знання про людство, культуру та суспільство, та використання цього запасу знань для розробки нових застосувань.

Не будемо деталізувати багатогранну діяльність, якою є проведення фундаментальних, прикладних та експериментальних досліджень і, отже, відповідає визначенню поняття «дослідження» [23; 24], для нас головне, що дослідження визначаються як створення нових знань та / або використання наявних знань по-новому і творчо, щоб породити нові концепції, методології та розуміння, що можуть вести до нових та творчих результатів, змін у практиках нашої діяльності.

3.2. Визначення поняття «освітня практика»

Аналіз трактування поняття «освітня практика», що активно використовується у сучасному науково-педагогічному дискурсі, проведено О. М. Рудіною, нею ж зроблено спробу визначення освітньої практики як соціально-педагогічного феномена:

«Освітня практика – соціально-культурний феномен, який існує і розвивається в певній соціокультурній ситуації відповідно до законів розвитку суспільства, законів функціонування соціальних систем, принципів інноваційності; характеризується цілісністю та єдністю, має специфічні характеристики; представлений досвідом певної системи освіти та конкретних освітніх установ; презентує колективну або індивідуальну інноваційну соціально-педагогічну сутність освітньої діяльності та її концептуальну ідею» [25].

О. М. Рудіна не претендує на початку шляху наукової роз-

робки поняття на його вичерпність, остаточність, завершеність. Проте потрібно погодитися з її думкою, що врахування цього визначення як робочого варіанта дасть змогу систематизувати, описати, диференціювати, структурувати сучасні освітні практики з метою визначення принципів та законів їхнього розвитку; згрупувати їх за концептуальною ідеєю; презентувати їх педагогічній спільноті та замовникам освіти; унормувати правове поле освітньої діяльності.

Апелюючи до цього визначення, маю відзначити, що не все так просто у царині цього поняття в освіті, як і взагалі в соціології та філософії. Як зауважив Віктор Вахштайн у рецензії на посібник «Теорія практик» (2008) [26], «із моменту опублікування П'єром Бурдьє «Начерків теорії практики» пройшло тридцять шість років, але теорія практик продовжує своє існування «в начерках». Кожне нове дослідження практик і кожна наступна практико-орієнтована концепція збільшують загальну наявність подібних ескізів, однак ніякого цілісного полотна з них так і не складається. Навіть фундаментальні праці на кшталт «Практичного сенсу» залишаються лише «начерками», що не є кандидатами на статус завершеної, що відбулася, суверенної соціології практик» [27].

У Соціологічному словнику (2004) є стаття «Педагогічні практики (Pedagogical practices)», та немає їх визначення, лише говориться про їхню різноманітність у педагогіці як мистецтві навчання: «Існування різних педагогічних практик пов'язане з відмінностями у філософії освіти, зокрема, з різними ідеями, що стосуються навчального процесу, інтелектуального статусу дитини, стилю викладання і змісту навчальних програм» [28].

У серії випусків збірок наукових праць «Наукові і освітянські методології та практики» здійснюється концептуально-методологічне і методико-дидактичне осмислення інноваційних процесів у науці і освіті, когнітивних, евристичних і праксеологічних аспектів методологічних зрушень у цих сферах діяльності, а також питань філософії освіти з погляду постнекласичних методологій та гуманітарної експертизи наукових і освітянських проєктів [29], та поняття «освітянські практики» залишається не експлікованим.

Тому поняття «освітня практика» у межах цього дослідження не обмежується жодною концепцією і навіть не робиться спроба окреслити їх каталог. «Освітня практика» – це будь-яка практика в освіті і щодо освіти, яку вдається вирізнити із системи діяльності, наприклад, практика персональної освіти, споглядальні практики (зокрема, молитва, медитація, йога тощо), практика дистанційного навчання, практика розвитку здібностей учнів, шкільна практика, педагогічні практики, освітянські практики тощо.

3.3. Визначення поняття моделі

Найважчим було встановити і пояснити зміст поняття «модель взаємозв'язку досліджень та практик». Якщо за точку відштовхування у цьому питанні взяти визначення: «Модель – це форма відображення певного фрагмента дійсності (предмета, явища, процесу, ситуації) – оригіналу моделі, який містить суттєві властивості модельованого об'єкта і може бути представлено в абстрактній (уявній або знаковій) або матеріальній (предметній) формі» [30], то поставало питання локалізації «моделі взаємозв'язку досліджень та практик». Адже у цій же статті говориться, що «модель зазвичай являє собою або матеріальну копію оригіналу, або деякий умовний образ, сконструйований для зберігання і розширення знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, його перетворення або управління ним. Таким чином, у загальному випадку під моделлю зазвичай розуміють деякий об'єкт, який будь-яким чином використовується, щоб представити щось інше». Постало питання, як ці визначення інтерпретувати щодо «моделі взаємозв'язку досліджень та практик». Як знайти цю модель, тобто якийсь об'єкт, за допомогою якого ми зможемо представити «взаємозв'язок досліджень та практик»?

Схема розв'язування цього питання була така. Взаємозв'язок досліджень та практик – це багатогранне явище, процес, у яких є численні актори: вчені, учителі, бібліотеки, видавництва, інституції тощо і безліч відношень, які важко уявити і представити, щоб дослідити й удосконалити. Розгля-

нути взаємозв'язок досліджень та практик і побудувати його моделі як в абстрактній (описовій), так в і матеріальній (предметній) формі є надзвичайно складним завданням. Зникає сам предмет дослідження. Як ми можемо моделювати тотальний загальний взаємозв'язок досліджень та практик, що представляється мільйонами чи навіть трильйонами випадків діяльності вчених, різних інституцій, освітян тощо?

Потрібно врахувати, що наведені вище сучасні моделі «Дослідження-Практика» в освіті в інтерпретації Х. Бурхардта і А. Х. Шоенфелда фактично є структурними моделями процесу взаємозв'язку досліджень та практик. Структурними моделями процесу називають зазвичай характерну для нього послідовність і зміст стадій та етапів діяльності, сукупність процедур і залучених засобів, взаємодію учасників процесу. Тому було встановлено: «взаємозв'язок досліджень та практик» як процес відображається у певній ідеальній моделі (або структурній моделі процесу) та сукупності реальних моделей. Зміст поняття «реальна модель» теж нелегко збагнути. Звичайно, кожна модель за визначенням є реальною, оскільки вона «працює», відображаючи якийсь об'єкт із тією чи іншою мірою точності. Тут вже можна зрозуміти, чому поняття «модель» походить від латинського слова *modus* – міра, спосіб, зразок.

Виявляється, процес «взаємозв'язок досліджень та практик» є своєрідною універсалиєю, що пронизує усі клітини освіти і науки у суспільстві. Що є його реальною моделлю, може бути зрозумілим із висловлювання про «Китай як реальну модель світового розвитку в XXI столітті», яке можна тлумачити так: окрема країна, Китай, хоч і не представляє повністю весь процес «світового розвитку в XXI столітті», утім процеси у ній відображають характерні ознаки усього світового розвитку.

Тобто, реальна модель – це частина соціального буття, яка відтворює певний процес, поведінку у рамках усього буття. Онтологічний зв'язок між дослідженнями і практиками, який зобов'язує «дослідження» і «практики» взаємодіяти між собою, виявляється у кожному випадку на різних рівнях соціального буття, зокрема діяльності будь-якого соціального інституту.

Наша діяльність і є «моделлю взаємозв'язку досліджень та практик», залишається лише встановити, скільки і якої якості у нашій діяльності є «взаємозв'язку», «досліджень» і «практик».

3.4. Реальні моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик

Як реальну модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик загалом можемо розглядати усю систему післядипломної педагогічної освіти у багатстві усіх її виявів. Усі дослідження системи післядипломної педагогічної освіти (вітчизняної чи зарубіжної), можуть бути зараховані в русло цієї теми, наприклад, значущі рефлексивні дослідження ППО Н. І. Клокар [31]; [32], Т. М. Сорочан [33], М. О. Кириченка, В. В. Олійника [34].

Кожний обласний інститут післядипломної педагогічної освіти може розглядатися як інституційна модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик. Для здійснення його місії необхідно, щоб його працівники перебували в центрі трансформації освітнього ландшафту України. З цією метою шляхом неперервного процесу протягом десятиліть у кожному інституті збиралися спільноти методистів і викладачів-учених, які віддані ідеалам науки і готові на її засадах допомагати педагогічним громадам та державі шляхом забезпечення участі у педагогічних проєктах та дослідженнях, що дають змогу розширювати наші знання і ділитися своїм досвідом. Утім, має місце небезпечне бачення, що наука, наукова робота у рамках ІППО є зайвою і даремною діяльністю. Таке бачення наявне як у партнерів ІППО, учителів і педагогічних керівників, професійне самоусвідомлення яких не доросло до рівня наукового осмислення їхньої місії і ролі, так і серед частини керівників і працівників цих інститутів, серед університетських ректорів і викладачів, навіть серед вищого освітянського керівництва країни, які помічають лише гігантські ЗВО. Причинами такого бачення є не лише незначні масштаби наукової роботи ІППО, а й нерозуміння науки як суспільного інституту, що має пронизувати усі важливі сфери

життя суспільства, матеріальні інтереси установ, якими керуються у своїй діяльності певні посадові особи, загалом «ганебне ставлення до науки в Україні», про яке з жалем говорив Василь Кремень нещодавно на засіданні Комітету з освіти, науки і технологій Верховної Ради України: «Ми останні серед європейських країн за кількістю наукових співробітників на 1000 населення, останні за відсотком ВВП, що йде на фінансування науки і останні за рівнем заробітної плати науковців». На прихильників такої точки зору не діють аргументи, що наукова робота є необхідною основою для перманентного підвищення професійної компетентності працівників ІППО, основою забезпечення якості загальної роботи інститутів і освіти загалом. На їхню думку, наука має творитися де загодно, в академіях та університетах, але не в комунальних навчальних закладах освіти, у яких достатньо організовувати нескінченну карусель драйвових заходів і займатися власним піаром. Але запитаємо таких діячів, якщо за основу діяльності ІППО покладати не науку, то що тоді має бути у фундаменті їхньої діяльності? Релігія? Псевдонаука? Дилетантизм і дилетантство? Доктринерство? Ідеологія? Матеріальний зиск? Здоровий глузд?

Звичайно, можна уявити і такі заклади ППО, в основу яких будуть покладені названі вади і хвороби суспільної свідомості. І свого часу в Україні ІУВ були такими навчальними закладами. Фактично, історія ППО до незалежності України – це здебільшого історія функціонування ненаукових і антинаукових, ідеологічних і доктринерських настанов в освітньому просторі. І не потрібно приховувати їхню роль у встановленні і у пануванні тоталітаризму в Україні, не можна не бачити їхній негативний вплив на розвиток демократичної свідомості учительства і суспільства уже і в час незалежності. Встановлення незалежності України сприяло широкому, але ще недостатньому запровадженню в діяльності ІППО наукових основ їхньої роботи, створенню кафедр і лабораторій, оволодінню їхніми кадрами науковими методами праці, опануванню методів прогресивної педагогіки. Тому розвиток інститутів післядипломної педагогічної освіти як реальної інституційної моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик є надзвичайно актуальним завданням освіти

України. Наука в освіту України не прийде сама по собі, вона повинна мати відповідні інституційні канали, і одним із таких є сучасний інститут післядипломної освіти для учителів, який щільно улаштований у науковий простір країни і світу загалом. Зі структурної точки зору сам ІППО є системою менших моделей Д-П.

Наступна реальна модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик – створення команд дослідників під егідою ОІППО. Так, у ПОІППО, наприклад, працювали творчі групи за проєктами «Емоційний інтелект і сучасна школа», «Розробка концепцій ключових та професійних компетентностей». Щодо останнього проєкту наказом по інституту до його здійснення було залучено 140 вчителів, 20 науковців, які досягли певних результатів у підготовці низки публікацій із проблем компетентностей. Ексклюзивною в Україні була діяльність ПОІППО з підготовки «Білої книги загальної середньої освіти Полтавщини» [35]. Команду дослідників становили робочі та експертні групи із підготовки інформаційно-аналітичних матеріалів до неї (див. С. 169–178), які опрацьовували проєкти розділів видання на засіданнях цих груп. До авторського колективу книги увійшло 150 освітян, із них 7 докторів наук, 12 кандидатів наук, 30 працівників методичних служб, 25 директорів шкіл та їхніх заступників, 19 учителів ЗНЗ, що були об'єднані у 24 робочі та експертні групи. Автори внесли свої пропозиції у час невизначеності щодо формування мережі навчальних закладів, розвитку педагогічних кадрів, оплати праці вчителя, реальної економічної ситуації тощо, намагаючись виробити конструктивні концептуальні рішення щодо освіти області, стратегії розвитку освіти Полтавщини.

Журнали інституту – це також реальні моделі взаємозв'язку досліджень і практики, які окремо аналізуються у виданні «Діяльність періодичних видань ПОІППО з розвитку освітнього простору області у 2010–2012 рр.» [36]. Електронна книга про 20-річчя «Постметодики» надає широку панораму діяльності журналу та освітян України з розвитку сучасних освітніх технологій і стратегій [37]. Журнал «Імідж сучасного педагога» презентує себе як носій досвіду інноваційної діяльності [38]. Науково-методичний журнал «Постметодика» бачить себе

носієм постметодичних стратегій у дидактиці та публікаційній діяльності. Аналізуючи постметодичну дискусію у дидактиці іноземних мов, запропоновано постметодичні стратегії розглядати як спосіб розвитку інтеграції змісту освітніх галузей та розроблення часозбережувальних технологій навчання як проривних факторів руху освіти і науки до знаннєвих порогів [39]. Інститут на основі свого досвіду виробив рекомендації для закладів системи післядипломної педагогічної освіти України щодо наукових журналів та наукової комунікації в цифрову епоху [40].

Модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик, що на практиці сформована у ПОІППО, репрезентує укладений довідник «Лектори Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського» [41], у якому подається інформація про науковців, дослідників актуальних проблем сучасної освіти, що є лекторами курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПОІППО та провідниками освітян Полтавщини на шляху до впровадження сучасних наукових розробок у практику освітніх закладів регіону. Прагнучи розвивати та ділитися своїм досвідом і лідерством, пропонуючи форум для освітнього діалогу та прогресу, у брошурі «Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського: галузі експертизи та біографії співробітників – 2020-2021» із метою координації і консолідації учасників проектів та досліджень освіти, які розширюють наші знання і уможливають поширення досвіду, повідомляється перелік галузей експертизи і діяльності педагогів ПОІППО – методистів, викладачів і вчених, а у їхніх коротких біографіях надається вичерпний каталог їхнього досвіду, методичних і наукових інтересів та досягнень [42].

Ще однією реальною моделлю взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик стала практика визначення рейтингу науково-педагогічних працівників у ПОІППО, що здійснюється відповідно до наказу ПОІППО від 28 лютого 2012 р. № 69 «Про впровадження Положення про порядок визначення рейтингу науково-педагогічних працівників». Упровадження визначення рейтингу науково-педагогічних працівників, обговорення його показників, взаємоперевірка

результатів рейтингування науково-педагогічних працівників по кафедрах сприяли розвитку комунікацій між підрозділами інституту, ознайомленню з напрацюваннями колег, уникненню дублювання в наукових пошуках працівників інституту, чіткішому визначенню пріоритетів у багатогранній роботі науковців.

Розроблення програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у ПОІППО – найважливіша реальна модель зв'язку наукових досліджень і освітніх практик.

Якою має бути у 21 ст. для учителів навчальна програма на КПК? Якщо узагальнити сучасну дискусію з цього питання, то відповідь буде такою ж, як і для сучасної школи. Навчальна програма має бути міждисциплінарною, проєктною, дослідницькою, пов'язаною із місцевою громадою, державним, національним і глобальним контекстом. Слухачі КПК повинні залучатися до співпраці з людьми з усього світу в різних проєктах. Навчальна програма повинна включати навички мислення вищого рівня, множинний інтелект, технології та мультимедіа, множинну грамотність 21 століття і автентичні оцінки. Потрібне розуміння, що жодна конкретна майстерність не приведе педагога до успіху у майбутньому, лише певний спосіб мислення. Настав час переосмислення співвідношення між шириною і глибиною компетенцій. Ключова майстерність майбутнього – це широкий, нестандартний і гнучкий підхід, філософія та спосіб мислення. Аудиторія слухачів у ОІППО повинна розширюватися, щоб включати більше співтовариство. Слухачі повинні мати змогу бути самостійними і працювати незалежно один від одного. Навчальна програма та настанови повинні розроблятися таким чином, щоб надавати виклик усім учителям і передбачати диференціацію. Вона не повинна бути заснованою на підручниках чи фрагментованою, а повинна мати тематичний, проєктний і комплексний характер. Навички і зміст КПК подаються не як самоціль, а як способи діяльності, які слухачі вивчають у ході досліджень і застосування у своїх проєктах.

У ПОІППО розробляється близько 60 програм / робочих програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників на рік, які схвалюються Вченою радою ПОІППО (раніше прохо-

дили ліцензування). І кожна із них буде успішною лише тоді, коли до них будуть передбачені всі вище перераховані вимоги.

Проте не можна говорити, що той зміст, який вноситься в систему освіти на КПК, завжди є виявом зв'язку наукових досліджень та освітніх практик. Це пояснюється тим, як зауважує знаний організатор і дослідник української освіти Григорій Науменко, що законодавство України в освітній сфері фактично не регулює саме таку важливу її складову, як післядипломна освіта. У 1996 році у постанові Верховної Ради України про затвердження нової редакції закону «Про освіту» було поставлено завдання щодо розроблення низки освітянських законів прямої дії за галузевим принципом: «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про післядипломну освіту». Усі із вказаних законів, окрім закону «Про післядипломну освіту», були розроблені і прийняті ВРУ у різні роки. Минули роки, упродовж яких неодноразово змінювалося керівництво МОН, і замість закону «Про післядипломну освіту» з'явилася пропозиція щодо законопроєкту «Про освіту дорослих». Утім, потрібно згадати, що законопроєкт «Про освіту дорослих» було запропоновано російськими фахівцями в рамках співпраці з питань освіти в СНД (тобто пропонований в Україні законопроєкт – це калька з російської «кози», яка так і, не була прийнята), і, по-друге, Законопроєкт «Про освіту дорослих» не має чітко визначеного предмета і суб'єкта законодавчого регулювання, оскільки: хто така «доросла особа» у сенсі, визначеному законодавством України? От і виходить, що законодавство України в освітній сфері фактично не регулює саме таку важливу її складову, як післядипломна освіта (з допису Г. Науменка у FB 24.06.2020).

Кожна із названих реальних моделей взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик, що здійснюється в ОІППО, може бути предметом окремого метааналізу за методологією Х. Бурхардта і А. Х. Шоенфелда, за наслідками якого встановлюються бар'єри в їх здійсненні і розробляються зміни, які зменшать ці бар'єри.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ: МОДЕЛІ «ДОСЛІДЖЕННЯ-ПРАКТИКА» В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У рамках цього дослідження вперше серед закладів післядипломної педагогічної освіти проводився аудит науково-методичного ресурсу освітнього простору регіону в контексті визначення моделей взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик. Робилася спроба встановити критерії ефективності перенесення результатів науково-дослідної роботи в освітню практику.

Проект, на жаль, не оптимізував людські ресурси системи післядипломної освіти області для вдосконалення професійного рівня і компетентності педагогів. Справа до встановлення найоптимальніших моделей перенесення наукових досліджень в освітню практику в освітніх системах різного рівня (область, район, навчальний заклад) не дійшла.

Хоча ресурси, можливості, досвід, знання та навички роблять нашу освітню установу спроможною успішно досягти поставленої мети. ПОІППО є важливим джерелом науково-методичної інформації для педагогічних працівників області. Його основна наукова робота здійснюється на 4 кафедрах, до складу яких входять 3 доктори наук, 13 кандидатів наук, із них професорів – 1, доцентів – 7. На кафедрах виконується 21 наукове дослідження. Співробітники інституту беруть участь в 11 науково-педагогічних експериментах всеукраїнського (5) та регіонального (6) рівнів. До 2013 року у 18 спеціальних дослідницьких групах (СДГ) як нових моделях взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик працювало 140 педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Після 2013 року діяльність СДГ була зупинена керівництвом інституту і визнана не доцільною; залишилися лише окремі СДГ як специфічні моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик, на які покладалися надії проведення довготривалих локальних досліджень та упровадження їх результатів у контексті розвитку системи освіти області.

Основною ідеєю К. Бурхардта і А. Х. Шоенфелда є реструктуризація освітніх досліджень і розробок таким чином, щоб зросла їхня користь для учителів-практиків та освітніх керівників, допомагаючи останнім бути краще поінформованими, здатними виробляти надійні рішення вдосконалення практики. Щоб конкретизувати такі шляхи, необхідно зосередитися на процесах, засобах і структурах, які з'єднують розвиток наукових ідей та розуміння з удосконаленням освітнього простору, здійсненням наукових рішень на практиці.

Шість моделей взаємозв'язку між дослідженнями і освітніми практиками, які зафіксували К. Бурхардт і А. Х. Шоенфелд, у ПОІППО було зведено до трьох.

Перша модель – «ознайомча», коли відбувається ознайомлення педагогів із результатами досліджень у різноманітних акціях ПОІППО.

Друга модель – «політична», коли ми сподіваємося, що наукові результати будуть враховані у Законах, Стратегіях, різних нормативних документах тощо.

І третя модель – «рекурентна» (рекурентність – «те, що повертається»), коли здійснюються експериментальні проєкти, якими передбачається постійна взаємодія між дослідниками (розробниками проєктів, експериментаторами) та їхніми виконавцями.

Працівники ПОІППО дотримуються цих трьох моделей, але такі моделі мають своє підводне каміння. Так, у випадку ознайомчої моделі ми не маємо ніякої гарантії в того, що ознайомлення буде ефективним; щодо «політичної» моделі – не маємо ніякої гарантії, що наші пропозиції буде враховано, а рекурентна модель займає в нашій роботі мізерну частку, занадто тісний інноваційний пояс ПОІППО, що включає десяток різних зафіксованих експериментів, які проводяться переважно без відповідного ресурсного забезпечення і найчастіше лише заради експерименту.

Обрання такої теми було визначено тим, щоб допомогти зробити взаємозв'язок досліджень і практики (Д-П) ефективним. Фактично можливі моделі Д-П і бар'єри були вже встановлені Г. Буркхардтом і А. Х. Шоенфелдом. Працівникам

ПОІППО залишалося їхні рекомендації зреалізувати у повсякденній роботі. Адже у ПОІППО всі працівники відповідають за певні ділянки освіти і педагогічної праці в системі освіти області, для ефективного функціонування яких відповідальним за них необхідно провадити власну дослідницьку діяльність чи хоча б знати, як наукою встановлено шляхи вирішення тих чи інших питань. Тема задавала для практичної щоденної діяльності працівникам інституту її модель та методологічні рекомендації.

Ця тема не лише передбачала індивідуальне теоретичне пізнання проблеми взаємодії «Дослідження-Практика», а передусім здобуття й осмислення інституційного досвіду цієї взаємодії на прикладі ІППО. У ході виконання теми з'ясувалося, що теоретична постановка проблеми і навіть її розв'язання (бо концепція К. Буркхардта і А. Х. Шоенфелда фактично визначила її розв'язання) не є, виявляється, достатньою для розвитку ІППО, оскільки зовнішні вимоги до ІППО не фокусуються на цих проблемах, а внутрішні фактори виявлялися з різних причин бар'єрами – недосконалі процедури підбору кадрів, панування псевдоцінностей, переваги кількості на відміну від якості в діяльності інституту, формальних, а не змістовних досягнень.

Окреслю деякі висновки, що впливають із дослідження.

Виконання теми «Дослідження-Практика» надало відповідь і щодо зміни чинної системи підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл, яка склалася натепер. Безсумнівно, потрібно змінювати як систему ППО, якість її послуг, так і ставлення значної частини учителів до перебування у цій системі (тобто до навчання і самонавчання, до власного пошуку джерел саморозвитку, до розв'язання системних дидактичних проблем тощо).

Систему ППО потрібно побачити з багатьох точок зору, а не лише з погляду періодичності і тривалості навчання у ній, як це робить Постанова 800 [43]. Необхідно перезавантажити механізми підбору кадрів у інститутах (наприклад, чому б

учителям області не обирати методистів і викладачів, що працюють в інститутах); зробити прозорими і неформальними процедури атестації цих кадрів, розібратися з процедурами встановлення економічної і навчальної ефективності заходів, що проводяться інститутами, його працівниками; забезпечити значне поліпшення умов для навчання і проживання учителів на КПК за європейськими стандартами; постачання його методичними і технологічними матеріалами тощо.

Ю. В. Шукевич, відомий український педагог, автор книжки «Шкільна освіта на роздоріжжі цивілізацій» [44], якого не можна запідозрити в симпатіях до системи ППО, ставить запитання, у якому уточнює ракурс теми «Дослідження-Практика»: де повинна «вироблятися» прикладна наука для шкіл: в інститутах НАПН України, педагогічних університетах чи в інститутах післядипломної освіти? [45].

Моє переконання – прикладна наука для шкіл повинна вироблятися всюди. І мабуть, найперше, у школах. Спробую аргументувати. Освіта – це не галузь електроніки і навіть не медицина, у яких можна зосередити в окремих лабораторіях ресурси, щоб розробити нові гаджети чи ліки. В освіті основним є учитель. Якість роботи учителів залежить від рівня їхньої реальної освіченості, наукової грамотності. Гадаю, в Україні буде поставлене завдання не лише обмежувати термін перебування директорів шкіл на посаді, а й щодо їхнього освітнього статусу. Директор школи повинен бути, як мінімум, кандидатом наук чи доктором філософії, тобто мати науковий ступінь, яким би він доводив свою здатність застосовувати дослідницький метод у навчанні учнів і у власній праці, метод, за яким в освіті майбутнє.

Учитель буде іншим за якістю, якщо ставитиметься до своєї праці з наукових позицій, розумітиме свою працю як дослідження проблем своїх учнів і своєї роботи та пошук способів їх розв'язання.

Зрозуміло, що така дослідницька робота педагогів повинна бути не формальною, а НАПН України, університети та ІППО повинні забезпечити методологічну підтримку творчої роботи педагогів. Без наукового забезпечення освіта деградує швидше, ніж без фінансового.

Не місце у цій праці встановлювати межі між прикладною і фундаментальною наукою, лише зауважу, що виробництво будь-яких навчальних матеріалів – це складний безперервний науковий процес, який повинен здійснюватися (і на Заході він так і здійснюється) у спеціалізованих організаціях. Інше питання, що продукція цих знаннєвих організацій повинна бути прозорою і постійно піддаватися перевірці на ефективність у відповідних механізмах взаємодії теорії і практики. А така взаємодія між академічною педагогічною наукою в Україні та освітнім процесом потребує принципового вдосконалення.

І насамкінець. Є два варіанти розвитку ППО – (1) панівний натепер варіант її демонополізації і здешевлення, варіант, що уможливорює «навчати» учителів (фактично видавати переважно сертифікати) усім, хто вважає, що він здатний учить учителів, і варіант (2) – розвиток спеціалізованих установ післявищої освіти (теперішні інститути та академії ППО) із системою офіційного конкурсного відбору для праці у них кращих учителів і фахівців, із системою комунікацій за стандартами ISO, здатних акумулювати і передавати учителям необхідні компетентності і знання сучасних досягнень освітніх наук.

Щодо другого шляху розвитку ППО фантастичних змін нам, у суспільстві, яке не проголошує свій рух до інноваційних чи знаннєвих суспільств, не варто очікувати найближчим часом. Головними процесами в українській вищій освіті в найближчі півтора десятиліття, передбачають експерти, стануть остаточний відхід від моделі галузевих університетів «дизайну 1930 року» та кооперація з науковими інститутами Академії наук. Однак зміни будуть повільними. Проте ЗВО будуть рухатися до моделей «університету 2.0» (дослідницькі) та «університету 3.0» (інноваційні): цей вектор обраний у всьому світі, і ніякої альтернативи йому немає. Що стосується нових гравців на освітньому ринку, то дистанційні освітні технології не є загрозою ні традиційним університетам, ні ОІППО. Це все новомодні «захворювання», якими університети «перехворіють», але більшість студентів, як і раніше, будуть вибудовувати шлях до професійної кар'єри через університети. Аналогічно, більшість учителів розвиватимуть свою професійну кар'єру за допомогою ОІППО.

Сюжет теми «Дослідження-Практика» простий: є теоретики, є практики, є теоретики-практики, і маємо з'ясувати, як між ними встановлюються відносини і як можна їх оптимізувати. Утім, цей диполь, «Дослідження-Практика», є лише однією стороною наявного у суспільстві проблемного гострокутного трикутника: влада, освіта і дослідження. Без урахування вершини цього трикутника – «Влади» – відношення «Дослідження-Практика» виявиться викривленим.

Контекст проблеми «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик», заявлений як «в умовах трансформації українського суспільства», був обраний як орієнтир для загального дослідження. Хоча ставлення до цього поняття і процесу амбівалентне, бо важко віднайти суспільство чи якийсь час у ньому не у стані трансформації. Утім, у двох словах потрібно окреслити бачення таких «умов трансформації». Не хотілося бути голослівним, на зразок тих схематичних концепцій, які, наприклад, вважають, що у сучасному українському суспільстві трансформаційні процеси обумовлені боротьбою двох можливих шляхів трансформації: або рушити вперед до постіндустріального суспільства; або – назад до індустріального, щоб продовжити панування тих груп бюрократії, які розподілятимуть блага і ресурси відповідно до свого панівного становища. Стратегія постіндустріальної трансформації, виявилось, різко суперечить інтересам тих груп, які прагнуть захопити чи не віддати розподільчі функції. В Україні так і не склався ні ринок високих технологій, ні ринок висококваліфікованих кадрів, не було знайдено тієї ніші, яку могла б зайняти Україна в світовому розподілі праці відповідно до своїх технічних, культурних, інтелектуальних цінностей і виробничого потенціалу. Почалася деградація. Руйнування соціальних прошарків, пов'язаних із наукою, освітою, наукомістким виробництвом стало руйнуванням соціальної бази постіндустріальної трансформації. Україна стрімко корумпувалася.

Відомий український економіст зі світовим ім'ям, один із засновників Всесвітнього економічного форуму в Давосі, член Римського клубу і Всесвітньої академії мистецтва та науки Богдан Гаврилишин діагностував: «Україна потребує трансформації тотальної. Мусить змінитися і політичний лад, му-

силь змінитися й економічна система» [46]. Із цим твердженням Богдана Гаврилишина потрібно погодитися і сьогодні, бо трансформацію, яка здійснювалася в українському суспільстві протягом останніх тридцяти років, можна назвати «безвекторною» – наш вищий політикум не знав і не знає, яку Україну потрібно будувати, з якого стану суспільства має бути перехід і до якого. Безвекторна трансформація – наслідок нашого «безтеоретичного» життя, про сутність якого говорилося на початку статті. У цій статті була зроблена спроба встановити причини і наслідки «безтеоретичності» у незначному секторі суспільного життя – післядипломній педагогічній освіті. Яку теорію української трансформації обрати – це вже інше окреме питання.

За будь-яких трансформацій унікальним їх фактором є освіта, що потенційно здатна формувати зміни в суспільстві у відповідь на виклики до нього. При цьому освітня реальність є субстанціональною основою освітнього суспільства, у подальшому задаючи перспективу його трансформації в суспільство знань. Це створює передумови для взаємопроникнення соціальної та освітньої реальності.

Висловлена в цій роботі основна думка проста й зрозуміла: нам слід негайно здійснити перехід до такої системи діяльності і організаційної структури інститутів післядипломної педагогічної освіти, які забезпечуватимуть інноваційний характер їх діяльності. А для цього їхніми керівникам потрібна філософія як спосіб мислення, що дасть змогу осмислювати поточні виклики й складнощі, зміни світу, а головне – давати на них відповіді зрозумілою для всіх мовою, показувати нові форми організованості суспільства, нові форми майбутнього і освіти майбутнього, а не відкочуватися у минуле.

ЛІТЕРАТУРА

1. Теория - Словарь логики - Словари и Энциклопедии [Електронний ресурс] . – Режим доступу : [url=<http://endic.ru/logic/Teorija-367.html>] (останній перегляд: 18.10.2020).
2. Клепко С.Ф. Наукова робота і управління знаннями : навчаль-

- ний посібник / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2005. – 202 с. – С.92–99.
3. Burkhardt, H., Schoenfeld, A.H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 9, pp. 3–14.
4. Alan H. Schoenfeld [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://gse.berkeley.edu/alan-h-schoenfeld> (останній перегляд: 18.10.2020).
5. Prof. em. Dr.-Ing. Hans Burkhardt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://lmb.informatik.uni-freiburg.de/people/burkhardt/index.html> (останній перегляд: 18.10.2020).
6. Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23–31.
7. U.S. Department of Education (2002). Strategic plan for 2002–2007. – p. 48.
8. Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2002 рік / Упорядники Ляшенко О. І., Полонська Т. К. – К.: АПНУ, 2003. – 276 с.
9. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України в 2016 р. та в період 2012-2016 рр. / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 544 с.
10. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
11. Звіт за результатами дослідження умов для ефективного використання державного фінансування в науковій діяльності НАПНУ/ Автор(к)и: Тетяна Жерьобкіна, Ірина Когут, Марія Куделя, Ігор Самохін. Керівник проекту: Єгор Стадний. – К.: Аналітичний центр CEDOS, 2018. – 47 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://cedos.org.ua/data/zvitNAPNU_updated.pdf (останній перегляд: 18.10.2020).
12. Про НАПН України. Сьогодні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/about/today/> (останній перегляд: 18.11.2020).
13. Клепко С. Проект стратегії Академії як повідомлення про втрачене майбутнє? (Опубліковано 01.08.2014) // «Освітня політика». Портал за сприяння Комітету з питань науки та освіти Верховної Ради України та фінансової підтримки Міжнародного Фонду «Відродження» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ru/articles/278-proekt-strategiji-akademiji-yak-povidomlen-nya-pro-vtrachene-majbutne> (останній перегляд: 18.10.2020).
14. Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technical innovation*. Washington, DC: Brookings.

15. Flexner, A. (1910). Medical education in the United States and Canada: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Bulletin No. 4). New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
16. Клепко С. Ф. Як інституційному потенціалу вийти з інституційної пастки: випадок менеджменту розвитку / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2020. – № 2. – С. 50-58.
17. Селиванов В. В. Инсайт // Энциклопедия эпистемологии и философии науки/ Рос. акад. наук, Ин-т философии РАН; [Редкол.: И. Т. Касавин (гл. ред. и сост.), В. А. Лекторский, А. С. Карпенко, В. А. Колпаков, Л. А. Микешина, А. П. Огурцов, В. Н. Порус, Б. И. Пружинин, С. Г. Секундант, В. П. Филатов]. – М.: Канон+ : Реабилитация, 2009. – 1247 с. [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://endic.ru/enc_epist/Insat-153.html (останній перегляд: 18.10.2020).
18. Спиридонов В. Ф. FAQ: Явление и понятие инсайта [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <https://postnauka.ru/faq/34903> (останній перегляд: 18.10.2020).
19. Клепко С. Ф. Організація наукової діяльності ОІППО як модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик // Координація науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища : Тематична збірка праць Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти. – Рівне, 2011. – С. 39–48.
20. Наукові звіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського, 2013-2019. [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <http://www.poippro.pl.ua/nadoporomohu-osvitianam/naukovi-zvity-poippro> (останній перегляд: 18.11.2020).
21. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського: Довідка за результатами тематичного вивчення роботи Полтавського ОІППО ім. М.В.Остроградського для презентації досвіду роботи з питань організації наукової діяльності на засіданні науково-методичної ради ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України / Зелюк В.В., Клепко С. Ф., Любченко Н. В., Скоробагатько Н. М. – Полтава: ПОІППО, 7 жовтня 2011. – 78 с.
22. “OECD Glossary of Statistical Terms – Research and development UNESCO Definition” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2312> (останній пере-

гляд: 18.10.2020).

23. Definition of Research [Електронний ресурс] . – Режим доступу: https://www.westernsydney.edu.au/research/researchers/preparing_a_grant_application/dest_definition_of_research. (останній перегляд: 18.10.2020).

24. What is Research – Definition, Methods, Types & Examples [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <https://www.questionpro.com/blog/what-is-research/> (останній перегляд: 18.10.2020).

25. Рудіна О. М. Соціально-педагогічні феномени сучасності: інноваційні освітні практики / О. М. Рудіна // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 2. – С. 9–12.

26. Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. — СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. — 298 с.

27. Вахштайн Виктор. Рецензия. Волков В.В., Хархордин О. В. Теория практик. СПб.: 2008. // Социологическое обозрение. Т. 8. №3. 2009.

28. Педагогические практики (Pedagogical practices) // Социологический словарь. — М.: Экономика. Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sociological_dictionary.academic.ru/471/ (останній перегляд: 18.10.2020).

29. Наукові і освітянські методології та практики. - Київ: ЦГО НАН України. – 2007. – 570 с.

30. Стёпин В. С., Ивин А. А., Голдберг Ф. И. Модель // Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2020 (последняя редакция: 22.09.2020). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://gtmarket.ru/concepts/7024> (останній перегляд: 18.10.2020).

31. Клокар, Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу [Текст] : монографія / Н. І. Клокар ; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К. : [б. в.], 2010. - 528 с.

32. Клокар, Н. І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика [Текст] : наук.-метод. посіб. / Н. І. Клокар. - К. : Міленіум, 2004. - 218 с.

33. Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) : [монографія] / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко,

- О. М. Рудіна. - Луганськ : Резніков В.С., 2013. - 523 с.
34. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент [Текст] : [колект. монографія] / [Н. Г. Ничкало ; за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої] ; Нац. акад. пед. наук України, Держ. ВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». – Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2018. - 440 с.
35. Біла книга загальної середньої освіти Полтавщини : версія для обговорення / Полтав. обл. держ. адміністрація; Полтав. обл. рада; Департамент осв. і науки Полт. обл. держ. адміністрації; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / ред. група : Зелюк В. В., Клепка С. Ф., Резніченко З. В., Устименко Т. А. – Полтава : ПОІППО, 2015. – 180 с.
36. Діяльність періодичних видань ПОІППО з розвитку освітнього простору області у 2010–2012 рр. Аналітичні матеріали для вченої ради ПОІППО / Білик Н. І., Кіптілий І. О., Королюк С. В., Пашко Л. Ф., за редакцією С. Ф. Клепка. – Полтава : ПОІППО, 2013. – 52 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://poippo.pl.ua/nml/drukovana-produktsiia-poippo-pdf>.
37. 20-річчя «Постметодики»: / Упорядн. Кіптілий І.О. – Полтава : ПОІППО. – 2014. – 323 с. [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://www.poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukov_produk_POIP-POPDF/2014/20richchiaPM.pdf (останній перегляд: 18.10.2020).
38. Зелюк, В. В., Білик, Н. І. (2019). Інноваційна діяльність журналу «Імідж сучасного педагога»: 20-річний ювілей. Імідж сучасного педагога, №2 (185) С. 8–12.
39. Клепка С. Ф. Постметодичні стратегії в освіті // Філософія спілкування: Філософія. Психологія. Соціальна комунікація. 2018. № 11. С. 56-63.
40. Наукові журнали та наукова комунікація в цифрову епоху: рекомендації для закладів системи післядипломної педагогічної освіти України: навч. посіб. / авт.-упоряд. О. В. Стоцька. – Полтава : ПОІППО, 2017. – 115 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni_vydannia_POIPPO/2017/Nauk_journal.pdf (останній перегляд: 18.10.2020).
41. Лектори Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського : довідник [укладачі : Т. О. Бондар, Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2012.
42. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського: галузі експертизи та біографії співробітників. 2020-2021. [укладачі : С.Ф.Клепка, О.В.Дубинка, Н.В.Корягіна, Л.В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2020.

43. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019} : Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.08.2019 № 800 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 30.04.2020).
44. Шукевич, Ю. В. Шкільна освіта на роздоріжжі цивілізацій [Текст] : (нариси, інтерв'ю, роздуми) / Юрій Шукевич. – Харків : Глобус, 2017. – 786 с.
45. Без наукового забезпечення освіта деградує швидше, ніж без фінансового / С.Ф.Клепко, Р.Б.Шиян, Ю.Шукевич // «Директор школи. Шкільний світ». – 2015. – № 1. – С.18-29.
46. Інтерв'ю Дмитра Шурхало з Богданом Гаврилишином. Україна потребує трансформації тотальної – Богдан Гаврилишин (25 серпня 2012) [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://www.ji-magazine.lviv.ua/diskusija/2012/Havrylyshyn_Ukraina_potrebuye_transformacii.htm (останній перегляд: 18.10.2020).

Яна СУХЕНКО

МОДЕЛЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ТА ОСВІТНІХ ПРАКТИК: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ДИСКУРС*

Постановка проблеми. Ознаками сучасного світу є нестабільність, невизначеність, складність і непередбачуваність. Поширення останніми роками у сферах бізнесу та менеджменту концепції роботи за умов хаосу, або роботи у VUCA¹-світі, відображає та підтверджує реалії сьогодення. Лідери економіки, політики, бізнесу усвідомлюють і приймають таку ситуацію як перманентну, напрацьовують та широко використовують у своїй діяльності відповідні стратегії.

«Стабільна нестабільність», шалений темп життя, глобалізаційні процеси й інформаційна революція в сучасному світі одночасно є наслідком і умовою розвитку науки та освіти. За даними Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України, за останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, їх обсяг багаторазово зріс: нині щорічно оновлюються близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. Період «напіврозпаду» компетентності², тобто зниження її на 50 % унаслідок появи нової інформації, свідчить, що для багатьох професій цей період настає менш

*Сухенко Я. В. Модель взаємозв'язку наукових досліджень у післядипломній педагогічній освіті та освітніх практик: міждисциплінарний дискурс / Я. В. Сухенко // Постметодика. – 2017. – № 4. – С. 42–56.

¹ Акронім, який складається зі слів: *volatility* (мінливість, нестабільність, нестійкість, волатильність); *uncertainty* (невизначеність); *complexity* (складність); *ambiguity* (неясність, двозначність, невизначеність) та використовується для характеристики особливостей сучасного світу.

² Період «напіврозпаду компетентності» – одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята в США.

ніж через 5 років, тобто навіть раніше, ніж закінчується навчання у ВНЗ [10]. Отже, у наш час годі один раз і на все життя підготувати людину до професійної діяльності. Тому особливо актуально постає питання: до чого готувати та як саме навчати фахівця в мінливому, невизначеному, непередбачуваному складному світі?

Відповідь на нього нерозривно пов'язана із процесами сучасного українського законотворення, ідеєю довічної незавершеності освіти для дорослої людини, розвитку наукової сфери в Україні. Безперечно, позитивними ознаками реформування освітньої галузі, поглиблення інтеграції науки та освіти на сучасному етапі є імплементація Закону «Про вищу освіту», «Про освіту», прийняття Закону «Про наукову та науково-технічну діяльність», розроблення Законів «Про професійну освіту», «Про інноваційну діяльність». Наголошується й на тому, що Закон України «Про освіту» повинен створити умови для навчання впродовж життя – кожна людина повинна мати можливість здобути освіту не як даність раз і назавжди, а постійно підвищувати кваліфікацію, змінювати її, зберігати конкурентоспроможність на динамічному ринку праці [5].

Але наразі довкола системи післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) в Україні склалася суперечлива (у сенсі оцінки її ефективності та доцільності) й невизначена щодо перспектив її існування (збереження, реформування, руйнування) ситуація. З одного боку, остання зумовлюється браком законодавчої бази щодо статусу та регламентації діяльності ППО на державному рівні; негативним «соціально-мережевим» іміджем ППО, сформованим, не в останню чергу, міністерськими функціонерами, лобістами «злиття» системи ППО з ВНЗ, та й педагогічними працівниками, котрі «пасуть задніх» у школах і при цьому «не потребують вдосконалення». З іншого – нездатністю системи ППО переконливо презентувати власні переваги й досягнення, набуті за останні 10–15 років унаслідок наполегливого саморозвитку, пошуку мети, змісту, форм і методів навчання дорослих. За обставин, коли система ППО випробовується на життєстійкість, актуалізується потреба в осмисленні її сильних сторін і збереженні унікальності, у визначенні

чинників, здатних забезпечити її активний розвиток у сучасному світі.

У цьому контексті можемо говорити про зростання наукового потенціалу як одну з ключових ознак діяльності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (далі – ПОІППО). Протягом 2011–2015 рр. спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості науковців і тих, хто лише робить перші кроки на науковій ниві. За ці роки працівниками ПОІППО захищено 7 кандидатських дисертацій з актуальних напрямів, що стосуються управлінської діяльності, інклюзивної освіти, діяльності практичних психологів, викладання природничих дисциплін, роботи з учнями з девіантною поведінкою. За станом на кінець 2015 р. в аспірантурі навчаються три працівники й один перебуває в докторантурі. Вважаємо, що така динаміка забезпечується підходами керівництва до організації діяльності у ПОІППО, що мотивують, спонукають до наукової діяльності та сприяють їй, а саме:

- надання працівникам можливостей вибору при визначенні власних наукових інтересів і напрямів дослідницької діяльності;

- узгодженість наукових досліджень у ПОІППО із сучасними тенденціями та пріоритетами розвитку науки;

- єдність цілей, завдань і тісна співпраця управлінців, науковців і методистів ПОІППО у здійсненні державної та регіональної освітньої політики;

- атмосфера здорової конкуренції, стимулювання фахового зростання працівників «по горизонталі» можливостями зростання «по вертикалі»;

- позитивний соціально-психологічний мікроклімат у закладі.

Унікальні ресурси розвитку науки в ПОІППО, можливості інтеграції наукових досліджень і освітніх практик, а також мультиплікації досягнень дослідників зумовлюються й забезпечуються функціями, пов'язаними з координацією діяльності методичних служб області, наявністю широких

можливостей апробації наукових розробок і здійснення експериментально-дослідницької діяльності на базі навчальних закладів у тісній співпраці з їхніми педагогічними колективами.

Гострота питання щодо перспектив існування й розвитку системи ППО підтверджує доцільність вибору та розроблення упродовж 2011–2015 рр. науково-дослідницької теми ПОІППО «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства у світовий освітній простір» (державний реєстраційний номер 00110u004628)

Мета дослідження – синтезувати оригінальну модель взаємозв'язку наукових досліджень у системі ППО й освітніх практик на основі результатів науково-теоретичного міждисциплінарного аналізу цієї проблеми та рефлексивного аналізу різнопланових моделей трансформації наукових досліджень у практику освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеграції науки, освіти та практики має відображення в науковій психолого-педагогічній та філософській літературі. Окремі аспекти інтеграції науки й освіти висвітлюються у працях класиків: Я. Коменського, Дж. Локка, И. Песталоцці, І. Гербарта.

Питанням інтеграції наукового знання присвячено праці таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як В. Андрущенко, Б. Ахлібінський, С. Білевич, В. Вернадський, В. Ільченко, Б. Кедров, В. Кремень, С. Клепко, Є. Маокарян, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, О. Чалий, А. Урсул, М. Чепіков.

Змістовний аналіз інтеграційних процесів у вищій, професійно-технічній освіті й науці представлено в дослідженнях А. Бєляєвої, П. Васильєва, Р. Вернидуба, О. Глущенко, І. Дежиної, О. Кубасова, А. Козлова, В. Левченко, О. Левчишеної, Е. Манухіна, О. Микитюка, О. Нечаєвої, О. Олексюк, В. Прошкіна, З. Сазонової, Т. Торгашиної, В. Чернолєс, В. Чорнобровкіна, Ю. Шагіна.

Окремі аспекти інтеграції науки та освіти в системі ППО висвітлено в роботах М. Артюшиної, Н. Білик, О. Бондарчук,

Н. Воляннюк, І. Драч, В. Зелюка, О. Єльнікової, Л. Карамушки, С. Клепка, П. Лушина, В. Олійника, Л. Пуховської, З. Рябової, В. Семиченко, О. Снісаренко, Л. Сніцар.

При цьому в досить широкому спектрі теоретико-емпіричних розвідок інтеграції науки, освіти та практики фокусоване системне вивчення взаємозв'язку наукових досліджень у системі ППО й освітніх практик майже не проводилося.

Вихідні положення, визначення основних понять. Як вхідні положення й ключові орієнтири в цій роботі розглядаємо:

– місію ПОІППО, що полягає в удосконаленні професійного рівня й компетентності педагогів в умовах модернізації системи освіти, науково-методичному забезпеченні системи загальної середньої освіти;

– мету діяльності ПОІППО, що визначається як формування якісної ефективної системи підвищення кваліфікації, перепідготовки та спеціалізації кадрів на основі оптимізації традиційних і впровадження нових форм, технологій навчання для задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму, здатних компетентно й відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати інновації в освітні процеси;

– моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик (далі – МВНДОП), запропоновані Г. Буркхардом, А. Шоенфелдом: 1) вчителі знайомляться з дослідженнями та запроваджують їх; 2) дослідження забезпечують принципи для освіти; 3) ознайомлення з дослідженнями забезпечує розвиток педагогів; 4) дослідження визначають розроблення освітньої політики; 5) тривалий процес упровадження у практику (20–25 років); 6) проєкт-експеримент (Design experiments), яким передбачається постійна рекурентна взаємодія між дослідженням і практикою [34, 13].

Основні поняття, на які спираємося та використовуємо в

цьому дослідженні:

– освітня практика – соціально-культурний феномен, який існує та розвивається в певній соціокультурній ситуації відповідно до законів поступу суспільства, законів функціонування соціальних систем, принципів інноваційності; характеризується цілісністю та єдністю, має специфічні характеристики; представлений досвідом певної системи освіти, конкретних освітніх установ; презентує колективну або індивідуальну інноваційну соціально-педагогічну сутність освітньої діяльності та її концептуальну ідею [24];

– інновація – цілеспрямоване нововведення у певній системі, що вдосконалює цю систему, веде до її прогресивного розвитку [19, с. 71];

– інноваційний процес – перетворення наукового знання, наукових ідей, винаходів у фізичну реальність (нововведення), яка змінює суспільство [30, с. 59];

– інноваційна діяльність – діяльність, що спрямована на використання та комерціалізацію результатів наукових досліджень, розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [8]; особливий вид діяльності людини, спрямований на оновлення й удосконалення певної системи, забезпечення її прогресивного розвитку [19, с. 71];

– інноваційна педагогічна діяльність – особливий вид діяльності педагога, спрямований на оновлення й удосконалення педагогічної системи [19, с. 71];

– інноваційний освітній продукт – результат науково-дослідної розробки, що відповідає вимогам «Закону України «Про інноваційну діяльність» [20].

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка цього дослідження включає три послідовні взємопов'язані етапи:

1. Теоретичний етап – аналіз джерельної бази та поглиблення уявлень про моделі МВНДОП на засадах міждисциплінарного підходу.

2. Емпіричний етап – розроблення та апробація різнопланових моделей трансформації наукових досліджень

у практику освіти, дослідження їхньої специфіки та ефективності.

3. Рефлексивний етап – синтез оригінальної моделі взаємозв'язку наукових досліджень у системі ППО та освітніх практик на основі результатів, отриманих на попередніх етапах.

На першому – теоретичному – етапі (2012–2013 рр.) проведено науково-теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку науки та практики в системі ППО у психолого-педагогічних дослідженнях, який засвідчив недостатність її розроблення, спонукав до розширення контекстуального пошукового поля та вивів у міждисциплінарну площину. Найбільш близькою до досліджуваної проблематики виявилася галузь інноваційного менеджменту, що визначається як сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів, методів і форм управління інноваційною діяльністю конкретного об'єкта управління з метою одержання найоптимальнішим шляхом економічних результатів цієї діяльності. Інноваційний менеджмент націлений на забезпечення ефективного функціонування інноваційного процесу у межах організації з метою створення можливості для її конкурентоспроможності на ринку в довгостроковій перспективі [17].

Перший висновок, зроблений при вивченні теоретичних засад інноваційного менеджменту: з урахуванням специфіки діяльності ПОІППО як установи, що надає освітні послуги, дедалі більшої комерціалізації освіти, орієнтації функціонування ВНЗ на засадах освітньої, наукової, фінансової та економічної автономії, такий підхід виявляється цілком виправданим, оскільки відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти та набуває особливої актуальності в умовах трансформації українського суспільства.

Другий висновок пов'язаний із можливістю екстраполяції, адаптації та використання досягнень інноваційного менеджменту в науковій та практичній психолого-педагогічній діяльності.

Третій полягає у тому, що основним поняттям інноваційного

менеджменту є «інноваційний процес», який розуміється як створення, освоєння і поширення інновацій. За визначенням американського дослідника Б. Твісса, інноваційний процес – це перетворення наукового знання, наукових ідей, винаходів на фізичну реальність (нововведення), яка змінює суспільство. Такий процес має чітку орієнтацію на кінцевий результат прикладного характеру, що забезпечує певний соціальний, технічний або економічний ефект [30, с. 59]. Зазначимо, що, згідно із цією логікою, у нашому дослідженні у фокусі уваги перебуває інноваційний психолого-педагогічний процес і досліджується відповідний ефект.

В інноваційному менеджменті наразі розглядаються чотири актуальні моделі: лінійна, маркетингова, інтерактивна та інтегрована. Їх аналіз сприяє розумінню причин низької значущості освітніх досліджень для освітньої практики, а також виявленню шляхів поліпшення ситуації. Коротко схарактеризуємо кожну із цих моделей, зауваживши, що основними етапами інноваційного процесу в галузі інноваційного менеджменту з 1957 р. за пропозицією М. Dodgson і R. Rothwell визнаються: ідея, науково-дослідницька та дослідно-конструкторська робота, виробництво, збут, вихід на ринок. Схеми моделей інноваційного процесу за редакцією першоджерела представлено на рисунку 1 (позначення на схемах: НИР (рос.) – науково-дослідні роботи, ОКР (рос.) – дослідно-конструкторські роботи) [1].

Відповідно до першої моделі (А) «фундаментальні розробки» є ініціюючим етапом процесу, що має лінійний та послідовний перебіг до впровадження нововведення у процес споживання (К. Arrow, R. Nelson, К. Кошкін, А. Хачатуров, З. Ільєнкова, В. Гриньов та інші). У педагогічному професійному полі така модель виглядає як плановий послідовний процес фундаментальних, прикладних наукових розвідок і запровадження їх результатів у практику діяльності освітніх установ.

Друга модель – маркетингова (Б). У ній зберігається лінійність етапів, але змінюється їх послідовність (Р. Гольдштейн, J. Bradbury, G. Donald, П. Дойль). Ця модель

ініціюється потребами та попитом споживачів; у психолого-педагогічній площині, відповідно, – потребами та запитами споживачів освітніх послуг.

Обидві моделі критикувалися за «закритість» і «лінійність». Під закритістю розуміється брак взаємозв'язку із зовнішнім середовищем (споживач, технології, ринок тощо). Діяльність інститутів ППО наразі також характеризується потребою у підвищенні відкритості, фокусуванні наукових досліджень на потребах освітньої практики, споживачів освітніх послуг та наближенні до них.

Третя модель – інтерактивна (В) (S. Line, N. Rosenberg, R. Nelson, S. Winter, R. Rothwell) зберігає лінійну послідовність етапів маркетингової моделі, але позиціонується як відкрита, оскільки протягом усього процесу передбачається, з одного боку, діалог зі споживачем для коригування змісту інноваційного продукту, з іншого – реалізується постійна взаємодія з полем технологій для розвитку виробничої платформи підприємства, галузі. Основний недолік такої моделі зумовлюється її лінійністю, оскільки, як зазначають дослідники інноваційного менеджменту, фіксована послідовність етапів у часі не відповідає реаліям сьогодення, «... мережевій природі господарських, зокрема й інноваційних відносин суб'єктів» [3].

Четверта – інтегрована модель (Г) (K. Imai, I. Nonaka, H. Takeuchi, F. Kodama) розроблена японськими дослідниками як відповідь на критику інтерактивної. У її основі лежить мережевий принцип паралельної організації етапів інноваційного процесу.

Розгляд моделей інноваційного процесу у виробничій сфері дає змогу поглибити уявлення про особливості його динаміки та структурні елементи в освітній галузі. Аналіз моделей Г. Буркхардта, А. Шоенфелда також указує на те, що всі вони за своєю суттю є динамічними і відображають певні етапи інтеграції наукових досліджень і практики. Це підтверджується й відповідними дієсловами у їх назвах, що відбивають особливості взаємодії/взаємозв'язків у педагогічних системах «суб'єкт-суб'єкт» або «суб'єкт-об'єкт», зокрема: ознайомлення, забезпечення, розвиток,

упровадження, взаємодія.

У психолого-педагогічній площині як етапи інноваційного процесу традиційно розглядають: виникнення ідеї, науково-дослідницьку роботу, апробацію інноваційного освітнього продукту та поширення його у практичній діяльності освітян. М. Артюшина із позицій системного підходу аналізує, що відбувається із системою, коли здійснюється інновація, розглядає її ключові аспекти та визначає інноваційну педагогічну діяльність як особливий вид діяльності педагога, спрямований на оновлення й удосконалення педагогічної системи, що включає три стадії: 1) розроблення інноваційної ідеї для вдосконалення системи; 2) її запровадження для перевірки дієвості інновації, 3) поширення інновації. Дослідження зосереджує увагу на тому, що на кожній із цих стадій послідовно розгортаються орієнтувальний, виконавчий та контрольний етапи, за допомогою яких реалізується певний цикл дій із поступового оновлення системи [19, с. 71].

Аналіз теоретичних педагогічних положень і практика освітньої діяльності свідчать, що порівняно із економіко-виробничою сферою в системі ППО найбільш «розмитими» й такими, що потребують уваги та розроблення, є етапи педагогічного маркетингу та виводу інноваційного психолого-педагогічного продукту «на ринок».

На другому – емпіричному – етапі (2013–2015 рр.) розроблялися й запроваджувалися різнопланові навчально-дослідницькі проєкти з орієнтацією на інтегровану модель інноваційного процесу (рисунки 1, «Г») та з наголосом на недостатньо відпрацьованих етапах інноваційної діяльності в освітній галузі.

Про доцільність проєктного підходу у цій роботі свідчать результати роботи фокус-групи директорів шкіл. Оскільки фокус-група³, з одного боку – зручний, ефективний і доступний для освітян маркетинговий інструмент, з іншого –

³ Фокус-група – групове інтерв'ю, організоване у вигляді розмови кількох респондентів на задану інтерв'юером-модератором тему, уможливорює розкрити мотивацію людей, побачити варіанти ставлення до проблеми; якісний метод дослідження.

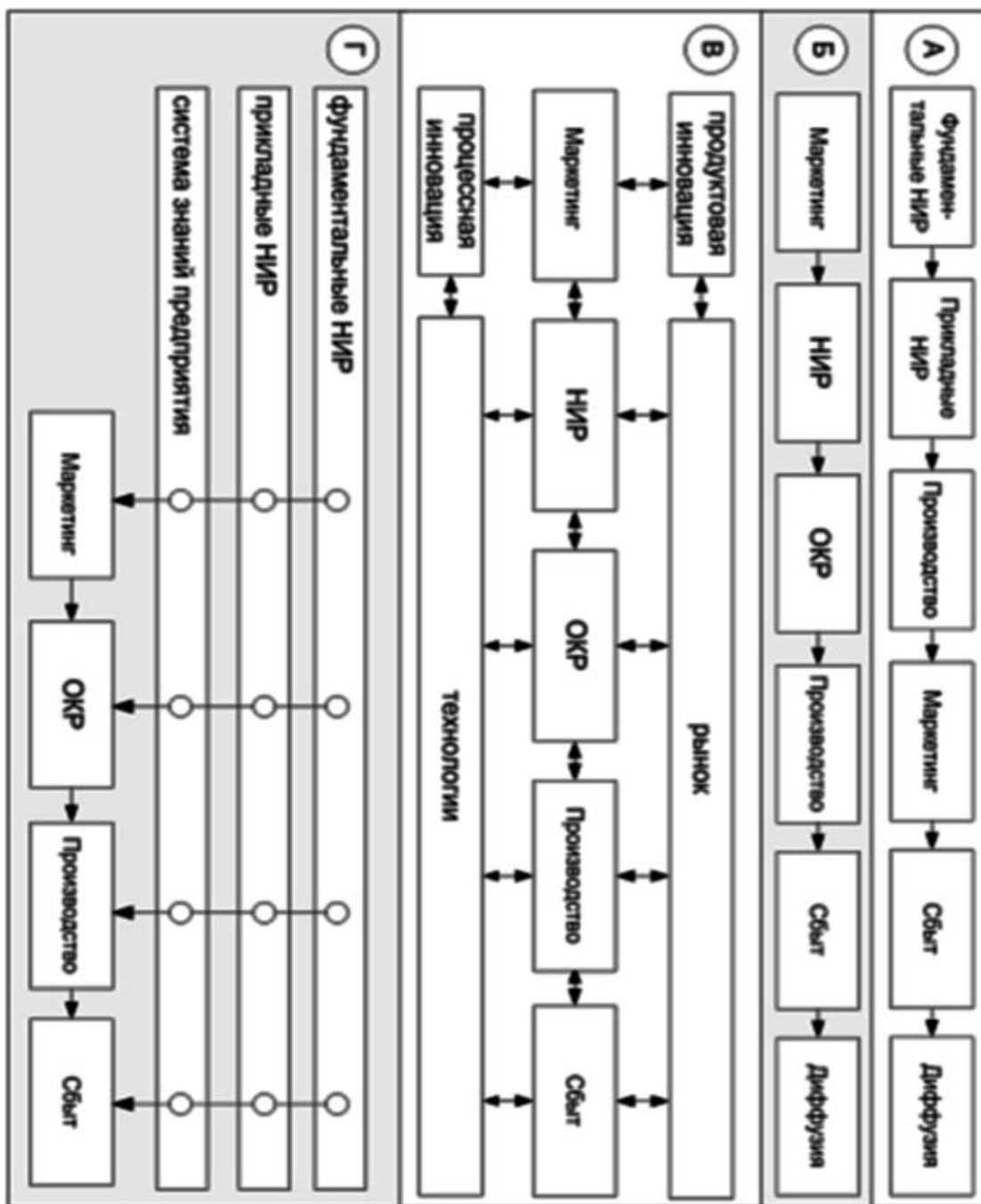


Рис. 1. Схеми моделей інноваційного процесу: (А) – лінійна, (Б) – маркетингова, (В) – інтерактивна, (Г) – інтегрована (за Н. Глушак, Н. Репешко, В. Грищенковою, за редакцією першоджерела [1])

отримані результати мають змістову цінність у контексті пропонованого дослідження, представмо її результати більш докладно. Власне, метою проведення фокус-групи було дослідження ставлень директорів до експериментів і проектів у школі.

З'ясовано, що респонденти усвідомлюють значущість експериментальної діяльності, але виявляють пасивність щодо її ініціації та реалізації. До проблем, пов'язаних із нею, відносять: недостатньо розвинену матеріальну базу, фінансові, бюрократичні перешкоди; формалізм у здійсненні експерименту; залучення до його реалізації незначної кількості працівників школи; відволікання педагогів від основних процесів у школі, зокрема, навчального.

Важливі та корисні наслідки експериментально-дослідницької діяльності директори вбачають у знаходженні нових напрямів освітнього навчального закладу; підвищенні професійної компетентності педагогів у міжтестастійний період, стимулюванні їх до пошуку та використання інноваційних технологій, урізноманітненні форм і методів роботи; розвитку творчих здібностей учнів і вчителів; підвищенні рівня знань, зацікавленості дітей у навчанні; створенні позитивного іміджу закладу освіти; здатності мобілізувати всіх учасників навчально-виховного процесу на вирішення визначених завдань; створенні сприятливого мікроклімату, здоров'язбережувального освітнього простору та в згуртуванні колективу; можливості залучити додаткові матеріальні ресурси.

Проектна діяльність розглядається учасниками фокус-групи як певна підготовка до експериментальної або її «репетиція». Формальні вимоги до здійснення проектної діяльності простіші, й тому вона є більш поширеною в освітніх закладах. При цьому директори наголошують, що одночасно реалізувати освітній процес традиційними методами та проектну діяльність важко. Упровадження інновацій потребує відмови від чогось «старого», оскільки забирає багато часу, відволікає від виконання прямих посадових обов'язків, від основної навчально-виховної роботи, вимагає енергії та часу на залучення додаткових

коштів, тому адміністрація часто стикається з небажанням педагогів брати участь у проєкті. Не завжди після завершення проєкту є можливість застосувати набуті знання у традиційному чітко регламентованому освітньому процесі. Зазначають також, що якщо не виграно конкурс проєктів, у педагогічному колективі може настати певне розчарування.

На думку оптимістично налаштованої та переважної більшості опитаних, проєктна діяльність у школі демонструє відданість удосконаленню освітнього простору, дає змогу закладу освіти бути сучасним і конкуренто-спроможним; забезпечує планомірний розвиток школи; позитивно впливає на імідж освітнього закладу, підвищує його рейтинг і рейтинг району (міста); дисциплінує та стимулює педагогів, спрямовує їх на досягнення нових результатів; сприяє згуртуванню колективу, залученню учнів, батьків, громадськості до спільної справи; є ключовим моментом пожвавлення спільної роботи та формує зацікавленість у кінцевому результаті; стимулює педагогів та учнів до творчої діяльності; уможлиблює скористатися позитивним досвідом колег; сприяє залученню додаткових джерел фінансування, зміцнює матеріально-технічну базу школи [26].

Отже, протягом 2011–2015 рр. емпіричний матеріал акумулювався під час реалізації кафедрою педагогічної майстерності ПОІППО чотирьох проєктів регіонального рівня, експериментальної роботи регіонального рівня та шкіл фахового зростання. Зазначимо, що у ПОІППО є й інші організаційні форми взаємодії науковців і практиків, зокрема спеціальні дослідницькі групи, авторські творчі майстерні тощо, які сприяють розвитку освітніх інновацій, моделюванню та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій освітян.

У цій праці на прикладі реалізації трьох різнопланових проєктів розглянемо характерні структурно-функціональні елементи МВНДОП у системі ППО та проаналізуємо особливості взаємозв'язків між ними.

1. Мета навчально-дослідницького проєкту «Сучасні інструменти підвищення якості освітньої діяльності: моніторингові, соціологічні, соціально-психологічні дослідження» [29] полягає у підвищенні якості освітньої

діяльності, розвитку дослідницької компетентності працівників районних (міських) методичних служб області шляхом оволодіння ними сучасними професійними інструментами, якими є моніторингові, соціологічні та соціально-психологічні дослідження та у дослідженні МВНДОП у системі ППО. Актуальність цього проекту на етапі розроблення підтвердилася заявками 3-х міських і 9-х районних методичних центрів (кабінетів) області щодо участі в ньому керівників і методистів методичних служб.

Основні завдання проекту утворюють чотири змістовні блоки: організаційно-методичний – передбачає підготовку нормативно-організаційної документації, створення умов для навчання учасників на базі ПОІППО, дистанційного навчання та online-консультацій; навчальний – розроблення та реалізація відповідної навчальної програми; науково-дослідницький – дослідження за темами, актуальними для районних (міських) методичних кабінетів, та укладання учасниками аналітичних звітів за їх результатами; оцінювально-презентаційний – оцінка результатів, аналіз ефективності, інформування професійного педагогічного середовища та широких кіл громадськості про результати.

Формат навчання передбачав 5 очних одноденних 8-годинних навчальних сесій та дистанційні online-консультації між учасниками та керівником проекту у міжсесійний період. Дистанційна взаємодія відбувалася у спеціально створеній групі в соціальній мережі Facebook, у спільному Google Account. Також учасники використовували можливості Google Docs для підготовки електронних варіантів анкет, тестів і проведення онлайн-тестування, для роботи над спільним звітом, а також освоювали статистичний пакет SPSS. Нормативні, навчальні, інформаційно-методичні матеріали проекту акумульовано на офіційному сайті ПОІППО на вебсторінці кафедри педагогічної майстерності⁴.

⁴ Режим доступу : <http://poippo.pl.ua/pidrozdzily/kafedra-pedahohichnoi-maisternosti/2-i/1257-rehionalnyi-navchalnyi-proekt-suchasni-instrumenty-pidvyshchennia-iakosti-osvitnoi-diialnosti-monitorynhovi-sotsiolohichni-sotsialno-psykholohichni-doslidzhen-nia>.

Тематика досліджень визначалася учасниками з урахуванням пріоритетів освітньої політики, професійних завдань, інтересів, індивідуальних освітніх траєкторій. Відповідно формувалися тематичні дослідницькі групи або учасник здійснював дослідження самостійно. Готовність педагогів до впровадження інновацій у закладі освіти та професійна мотивація працівників психологічної служби системи освіти – такі проблеми педагогічних працівників виявилися у фокусі уваги методичних працівників. Іншою цільовою аудиторією методистів-дослідників очікувано стала учнівська молодь: з'ясовувалися особливості соціально-психологічного середовища учнів, вивчалися їхня медійна культура та ціннісні орієнтації.

У відгуках учасників переконливо та лаконічно відображаються доцільність, ефективність і специфіка описаного підходу до розвитку дослідницької компетентності методичних працівників, тому наведемо декілька з відгуків: «участь у проекті навчила мене працювати в команді», «отримані знання й навички дали змогу застосовувати хмарні технології при проведенні соціально-психологічних досліджень на районному і регіональному рівнях», «навчання дуже сподобалося – мінімум теорії, максимум практичних нових і корисних знань, які значно спрощують роботу. Хотілося б, щоб таких навчальних програм було більше, можливо, навіть і в рамках курсів підвищення кваліфікації», «моніторингова діяльність – одне з найважливіших завдань методиста, завдяки якому можна вивчити, глибоко проаналізувати наявні проблеми та на підставі цього спланувати подальшу діяльність. І саме участь у проекті дала мені змогу поглибити свої знання», «проект став ще однією сходинкою до професійної мудрості, розширив поле професійних інтересів і уможливив отримати дуже зручний інструментарій для роботи методичної та психологічної служби міста».

Результати зазначеної проектної діяльності можемо розглядати й оцінювати в декількох вимірах: особистісно-організаційному – вони виявляються в розвитку дослідницької компетентності працівників районних (міських) методичних служб Полтавської області, у підвищенні

результативності діяльності, особистого авторитету учасників проекту та суспільного авторитету методичних служб загалом; у науковому – цінними для педагогічної, батьківської громадськості та наукової спільноти є результати двох обласних і трьох районних соціально-психологічних досліджень, проведених учасниками; у навчально-методичному – можемо говорити про збагачення дидактичного компонента (зміст, форми, методи, засоби) у навчанні дорослих, а також про можливості корегування навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням результатів проведених досліджень; у інформаційно-просвітницькому – збільшення кількості та підвищення якості досліджень в області сприяло приверненню уваги та покращенню обізнаності широких кіл громадськості, ЗМІ, державних органів щодо проблем освітньої галузі. За результатами досліджень учасниками укладено 5 аналітичних звітів та підготовлено колективну публікацію у фаховому виданні [29].

У контексті дослідження МВНДОП проєкт «Сучасні інструменти підвищення якості освітньої діяльності: моніторингові, соціологічні, соціально-психологічні дослідження» дав змогу:

- поглибити уявлення про маркетингову діяльність і стратегії діяльності ІППО в контексті моніторингу проблем системи освіти області та вивчення освітніх запитів педагогічних працівників;

- співвіднести в сенсі еквівалентності динаміку проєктної діяльності, що включає постановку, досягнення конкретних цілей та систему відстеження ефективності роботи, з динамікою інноваційного процесу;

- відпрацювати новий формат рекурентної взаємодії ІППО з районними (міськими) методичними службами області у міжкурсний період;

- апробувати вузькопрофільний тематичний навчально-дослідницький проєкт як інноваційний продукт/пропозицію для цільової аудиторії методичних працівників області;

- оцінити ефективність і доцільність його запровадження у

найближчій перспективі як альтернативної форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що відповідає сучасним тенденціям в освіті дорослих, оскільки передбачає поглиблене навчання/спеціалізацію за певною актуальною темою/проблемою та може обиратися відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій.

2. Навчальний проєкт «Регіональні студії педагогічної майстерності» спрямований на розвиток педагогічної майстерності, психологічної та самоосвітньої компетентностей педагогічних працівників Полтавської області шляхом організації тренінгового навчання у між-атестаційний період, а також поглиблення уявлень про МВНДОП у системі ППО [23]. Суб'єктність працівників районних (міських) методичних служб, керівників, педагогів і вихователів закладів освіти виявляється в тому, що саме вони, виходячи зі стратегічних цілей та актуальних завдань професійної діяльності, визначають тематику тренінгів, значущий зміст навчання та повідомляють про це організаторам проєкту. Відповідно до отриманих заявок, науковий потенціал викладачів-науківців спрямовується на розроблення навчального контенту та проведення тренінгів у міжатестаційний період.

Протягом 2014–2015 рр. проведено 53 тренінги на базі районних (міських) методичних кабінетів і освітніх закладів області, у яких узяли участь 974 педагогічні працівники різних категорій: учителі, заступники директорів із навчально-виховної роботи, практичні психологи, соціальні педагоги ЗНЗ, вихователі ДНЗ із 14 районів і 4 міст Полтавської області (рис. 2).

Тренінгове навчання здійснювалося за 10-ма темами, серед яких «Профілактика професійного вигорання та розвиток саморегуляції педагогічних працівників», «Організація навчально-виховного процесу для дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти», «Розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку», «Як допомогти дитині долати труднощі», «Психологічні підходи до розв'язання складних педагогічних ситуацій», «Емпіричні дослідження в системі освіти: проведення онлайн-анкетування з використанням інструментів

GoogleDocs», «Використання загадок для розвитку різних типів мислення у дітей дошкільного віку», «Розвиток креативності у дітей дошкільного віку», «Психологічні особливості надання допомоги людям, які пережили психотравмуючі події», «Проектна діяльність із дітьми дошкільного віку».

Аналіз відгуків учасників свідчить, що такий формат роботи допомагає їм усвідомити власний педагогічний досвід, переосмислити його та інтегрувати отримані знання у професійну діяльність (90 % учасників). Педагоги позитивно оцінюють: створення комфортних умов під час тренінгів для розвитку комунікативної компетентності, неформальне, невимушене, конструктивне спілкування, що дає змогу зрозуміти інших людей, навчатися через взаємодію (95 % учасників); ефективність тренінгового навчання у сенсі набуття нових знань, умінь і навичок, зміни усталених форм діяльності (75 % учасників). Підходи до навчання, що використовуються тренерами (мінілекція, дискусія, інтерактивні методи та прийоми кооперативного й групового навчання, проблемне навчання, ігрові методи, навчальні ситуації, моделювання, методи і прийоми розвитку мислення), у подальшій професійній діяльності планують активно освоювати та використовувати 95 % учасників.

Поширення інформації серед педагогічної громадськості області про перебіг проєкту «Регіональні студії педагогічної майстерності» та можливості участі у ньому відбувається через однойменні веб-сторінку на сайті ПОІППО⁵ та блог⁶. Також під час навчання учасники одержали 61 методичну розробку та презентації тренерів в електронному вигляді.

У контексті доповнення уявлень про МВНДОП під час реалізації навчального проєкту «Регіональні студії педагогічної майстерності» зазначимо:

– підтверджено ефективність використання маркетингових інструментів (опитування, анкетування цільової групи тощо) на етапі підготовки/розроблення експерименту (проєкту) з

⁵Режим доступу : <http://poippo.pl.ua/pidrozdily/kafedra-pedahohichnoi-maisternosti/2-i/1258-navchalnyi-proekt-rehionalni-studii-pedahohichnoi-maisternosti/>

⁶Режим доступу : <http://stud-maister.blogspot.com/>

метою задоволення потреб споживачів освітніх послуг;

– виявлено та апробовано різні підходи до формування цільової аудиторії, зокрема, тренінгових груп, а також проаналізовано їх доцільність та ефективність за різних цілей і умов навчання. Як засвідчила практика, при плануванні подальшої діяльності ІППО з підвищення кваліфікації варто враховувати, що варіант, коли у навчанні на базі одного із закладів освіти району (міста) або районного (міського) методичного центру (кабінету) беруть участь по одному представнику від усіх навчальних закладів району (міста), є найбільш затребуваним; інші можливі варіанти: участь у навчанні всіх педагогічних працівників одного освітнього закладу, на базі якого й відбувається навчання; одна особа стає учасником усіх можливих тренінгів; одна особа бере участь тільки в одному тренінгу/темі, унаслідок чого досягається більше охоплення педагогічних працівників району (міста);

– уточнено змістово-динамічні особливості інноваційного освітнього процесу в умовах рекурентної взаємодії науковців ІППО та освітян-практиків.

3. Метою проєкту «Підготовка обдарованої молоді Полтавської області до участі в учнівських олімпіадах та інших інтелектуальних змаганнях у 2013–2015 роках» визначено формування інтелектуального потенціалу Полтавської області шляхом підготовки обдарованої молоді до участі у предметних олімпіадах та інших інтелектуальних змаганнях, створення сприятливих умов для її самореалізації в сучасному суспільстві та вивчення МВНДОП у системі ППО [28].

Актуальність проєкту зумовлюється тим, що проблема виявлення й розвитку обдарувань учнів залишається у фокусі сучасної освіти, а її вирішення потребує визначеності щодо багатьох питань. Одне з найважливіших стосується підходів до проектування освітнього середовища, максимально сприятливого для розкриття обдарувань дітей під час їх навчання. Інше важливе питання – мета діяльності освітян. На що саме спрямовуються зусилля педагогів – на виявлення обдарованих учнів чи виявлення обдарувань учнів? Перша стратегія призводить до «сортування» дітей на обдарованих

й інших. Друга – орієнтована на визнання кожної дитини потенційно обдарованою, передбачає наявність тих або інших обдарувань у кожної дитини, і тоді завдання дорослих – розпізнання та створення відповідних умов для розвитку дитини.

Основні завдання цього проєкту утворюють п'ять змістових блоків: організаційний – передбачає розроблення та запровадження організаційно-методичної моделі підготовки учнів до олімпіад та інших інтелектуальних конкурсів; навчально-методичний – орієнтований на підвищення рівня академічних знань учнів із базових дисциплін, сприяння розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів у роботі з виявлення та розвитку обдарувань учнівської молоді; науково-дослідницький – полягає у поглибленні науково-теоретичних уявлень про обдарованість; розробленні моделі дослідження індивідуально- та соціально-психологічних чинників розвитку обдарувань учнів; укладанні відповідного психодіагностичного комплексу в електронному вигляді (з використанням форм Google); емпіричному дослідженні психосоціального портрета учнів – учасників інтелектуальних змагань; просвітницько-профорієнтаційний – включає створення умов для самопізнання та професійного самовизначення учасників навчально-тренувальних зборів; оцінно-рефлексивний – пов'язаний із розробленням системи моніторингу результатів та аналізом ефективності проєкту, оприлюдненням та поширенням досвіду роботи з виявлення та розвитку обдарувань учнівської молоді Полтавської області.

Організаторами проєкту є методичні працівники ПОІППО, навчальний процес забезпечують найкращі вчителі загальноосвітніх навчальних закладів та викладачі ВНЗ, науково-дослідницьку частину проєкту – науковці кафедри педагогічної майстерності ПОІППО.

У ході проєкту на базі навчально-оздоровчого комплексу «Ерудит» при Кременчуцькому педагогічному коледжі ім. А. С. Макаренка за окремим графіком проводилися навчально-тренувальні збори для учнів 8–11 класів із 9-ти

базових дисциплін: математика, історія, хімія, українська мова та література, інформатика, географія, англійська мова, біологія, фізика. Учасники (загальна кількість 25–20 осіб) мали змогу протягом 10 днів поглиблено вивчати той або інший предмет.

За власним бажанням і в зручний час учні також могли пройти електронне тестування за спеціально розробленим блоком психодіагностичних методик на умовах анонімності, ознайомитися з його результатами та за бажання і потреби отримати консультацію психолога.

Реалізація цього проєкту сприяла підвищенню рівня академічних знань учнів із базових дисциплін, збільшенню кількості учнів, умотивованих до участі у всеукраїнських учнівських олімпіадах та інших інтелектуальних змаганнях, розвитку їхнього особистісного потенціалу, здатності до самопізнання та професійного самовизначення; дала змогу поглибити науково-теоретичні уявлення про особливості розвитку обдарувань учнів, підтвердила валідність моделі дослідження індивідуально- та соціально-психологічних чинників обдарувань, уможливила описати та порівняти психологічні портрети учасників і переможців всеукраїнських учнівських олімпіад; засвідчила, що врахування педагогами наукових результатів дослідження поряд із організацією роботи щодо вдосконалення змісту, форм, методів навчання є умовою реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів на засадах гуманістичного та особистісно орієнтованого підходів; розширила можливості щодо підвищення професійної компетентності та педагогічної майстерності педагогів у роботі з академічно успішними учнями; забезпечила підвищення суспільного авторитету учасників інтелектуальних змагань та їх наставників, привернула увагу широких кіл громадськості, ЗМІ, державних органів до молоді, котра є інтелектуальним потенціалом України.

Під час реалізації проєкту «Підготовка обдарованої молоді Полтавської області до участі в учнівських олімпіадах та інших інтелектуальних змаганнях у 2013–2015 роках» зафіксовано такі ключові моменти для врахування при розробленні МВНДОП у системі ППО:

– формат проєктної діяльності сприяє інтеграції зусиль науковців, педагогів-практиків, учнів та батьків, розвитку їхньої суб'єктності, зацікавленості у поглибленні уявлень із певної проблеми (зокрема з проблеми виявлення та розвитку обдарувань учнів);

– проєктна діяльність одночасно надає можливості науковцям для отримання нових наукових знань, а педагогам, учням, батькам – для використання наукових результатів у власних програмах розвитку, саморозвитку, навчання тощо;

– розширення поля взаємодії між різними категоріями учасників проєкту (управлінські та методичні кадри, науковці, педагоги вищої та середньої школи, учні, батьки) дає змогу на кожному етапі отримувати зворотний зв'язок, координувати зусилля та, оперативно реагуючи, вносити зміни й оптимізувати інноваційний процес.

Таким чином, досвід реалізації навчальних і дослідницьких проєктів підтвердив відповідність діяльності ПОІППО актуальним запитам і потребам споживачів освітніх послуг; сприяє акумуляції емпіричного матеріалу для синтезу оригінальної та дієвої для системи ППО МВНДОП.

Завдання третього – рефлексивного – етапу (2015 р.) полягало в синтезуванні оригінальної МВНДОП у системі ППО з урахуванням результатів теоретичного аналізу та рефлексії емпірично-пошукової діяльності.

Чому саме рефлексія? Розкриття психолого-педагогічного змісту цього феномена пояснює доцільність і цінність використання рефлексивного аналізу як інструменту для оцінювання переваг і недоліків системи ППО, визначення перспективних напрямів її розвитку [27]. На рефлексії як невід'ємній складовій практичної діяльності наголошує один із засновників рефлексивної педагогіки британський учений М. Уоллес: «Практика стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: без такого аналізу практика марна й із часом веде не до розвитку, а до професійної деградації вчителя» [35, с. 25]. Інше дослідження, проведене науковцями гарвардської бізнес-школи, показало, що 15

хвилин, витрачених на обдумування своїх дій, підвищує їх ефективність більш ніж на 20 %. При цьому організатори експерименту зазначають, що, коли ми зупиняємося, описуємо для інших те, що зробили самі, осмислюємо те, чого навчилися, то відчуваємо себе більш ефективними та мотивованими і, як наслідок, – стаємо більш ефективними [21].

Згідно з теоретичним конструктом А. В. Карпова, індивідуальна рефлексія як інтегративна психічна реальність розглядається одночасно як психічна властивість, процес і особливий психічний стан. Залежно від спрямованості виділяють інтрапсихічну рефлексію (здатність до самосприйняття змісту власної психіки та його аналізу) й інтерпсихічну (здатність до розуміння психіки інших). За «часовою» ознакою виділяють три головні види рефлексії: ситуативна, ретроспективна, перспективна [11]. За Г. Щедровицьким, основні етапи рефлексії полягають у дослідженні ситуації, виявленні труднощів у діяльності, встановленні причин труднощів, критиці старої норми та виробленні нової [34].

Механізми, що забезпечують дієвість рефлексивного аналізу, розкриваються в царині психологічного знання. У соціально-психологічному контексті рефлексія набуває ознак соціально розподіленої якості колективного суб'єкта⁷ та має специфічні особливості на різних етапах його розвитку. Із позицій екологічної фасилітації – вітчизняного підходу недирективного управління розвитком колективного суб'єкта, розробленого П. В. Лушиним, рефлексія в індивідуально- та соціально-психологічному аспектах є ключовою ознакою/характеристикою, завдяки якій на певному етапі групової динаміки визначаються групова ідентичність, позиція кожного учасника, виникають групові катарсичні явища та індивідуальні інсайти [16].

⁷Колективний суб'єкт являє собою соціальну групу, взаємозв'язки між учасниками якої не обмежуються просторово-часовими рамками та визначаються на відповідних етапах розвитку різним ступенем суб'єктності учасників (потенційним, реальним, рефлексивним), розглядається як відкрита динамічна система, що має здатність до самоорганізації, самостійно визначає свої цілі та засоби їх досягнення.

Ретроспективний рефлексивний аналіз «кризового» реагування, що зазвичай має місце у перехідних ситуаціях, як мінімум, дає змогу відтворити індивідуальну траєкторію спонтанного розвитку особистості/організації, як максимум – каталізує процес переходу до нової індивідуальної/колективної ідентичності. Рефлексія власної діяльності з наступною екстеріоризацією отриманого досвіду забезпечує значний соціальний ефект. У соціально-психологічному контексті рефлексія набуває ознак соціально-розподіленої інтегративної якості колективного суб'єкта, є чинником його розвитку, оскільки уможлиблює об'єктивувати процес діяльності, здійснювати усвідомлений вплив на неї та виступає як резерв толерування невизначеності та її подолання у перехідних ситуаціях. Творчі, пошукові, інноваційні процеси у педагогічній діяльності за низкою ознак співвідносимо з перехідними або кризовими процесами [27].

Науково-теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та рефлексивний аналіз проєктно-дослідницької діяльності дає змогу:

– стверджувати, що найбільш типовою для системи ППО МВНДОП, за класифікацією Г. Буркхардта, А. Шoenфелда, є Проєкт-експеримент (Design experiments), яким передбачається постійна рекурентна взаємодія між дослідженням і практикою;

– вважати актуальною для системи ППО таку МВНДОП, що характеризується динамізмом, відкритістю, паралельністю організації та забезпечує безперервність і циклічність інноваційного процесу;

– розглядати інноваційний освітній продукт/послугу (далі – ІОП) як результат інноваційного процесу та показник ефективності МВНДОП;

– визначити характерні для ППО етапи інноваційного процесу, що спостерігаються при розробленні ІОП: маркетинг, розроблення, апробація, коригування та запровадження;

– синтезувати та унаочнити оригінальну для системи ППО МВНДОП, виходячи з уявлення про змістово-динамічні особливості інноваційної педагогічної діяльності; спираючись на академічний прототип інтегрованої моделі інноваційного

процесу, поширений у галузі інноваційного менеджменту; результати проектно-дослідницької діяльності (рис. 3).

По суті, оригінальна модель взаємозв'язку наукових досліджень у післядипломній педагогічній освіті й освітніх практик є моделлю інноваційного освітнього процесу, спрямованого на створення ІОП, з відображенням особливостей взаємодії науковців ПОІППО і освітян-практиків на різних його етапах.

Освітні практики ПОІППО також мають відображення у зазначеній моделі, оскільки виступають ключовим інструментом мультиплікації наукових досягнень його співробітників.

Згідно з пропонованою моделлю, процес створення ІОП включає 6 етапів, на кожному з яких науковці й практики, виходячи з професійних завдань, потреб, інтересів, виконують відповідні функції у межах своєї фахової компетентності та посадових обов'язків. У цьому сенсі погоджуємося з М. Артюшиною, яка зазначає: «Функції науковців і практиків в інноваційній діяльності можуть відрізнитись у залежності від того, у якому циклі інноваційної діяльності вони беруть участь. Винахідники, новатори, творці будь-якої сфери працюють переважно у першому циклі інноваційної діяльності, створюючи нове. Учасники запровадження певних інновацій також займаються інноваційною діяльністю, адаптуючи й пристосовуючи нове до конкретних умов, особливостей певної системи. Популяризація інновацій також утворює особливу сферу інноваційної діяльності, бо має специфічні задачі, вимагає особливих дій її учасників» [19, с. 73].

На етапі маркетингу здійснюється вивчення запитів різних категорій учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків, менеджерів освіти тощо) стосовно необхідності та доцільності розроблення та використання нових освітніх продуктів/послуг, при цьому, як показує досвід, ініціаторами розроблення новацій можуть виступати і науковці, і практики.

Етап розроблення ІОП також характеризується активною взаємодією між науковцями та практиками, що відбувається у форматі консультацій, мозкових штурмів, «круглих столів», проблемно-орієнтованих дискусій тощо.

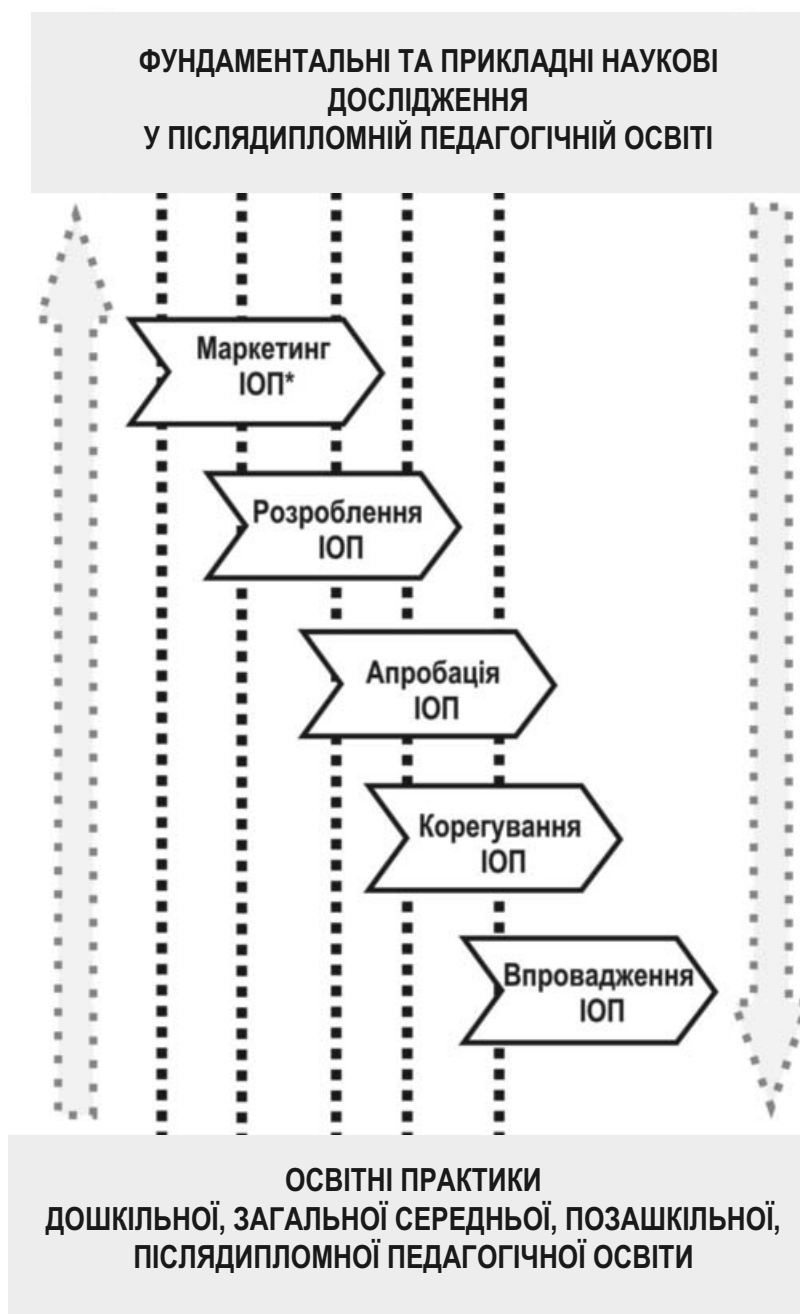


Рис. 3. Оригінальна модель взаємозв'язку наукових досліджень у післядипломній педагогічній освіті та освітніх практик

*Примітка: ІОП – інноваційний освітній продукт

Етап апробації ІОП, як правило, відбувається на базі освітніх закладів, ступінь активної участі вчених і практиків визначається контекстуально.

Етап оцінки ефективності, корегування та вдосконалення ІОП зазвичай включає аналіз відповідності поточних результатів заздалегідь розробленим критеріям, співвіднесення проміжних результатів із плановими показниками, за наявності розходжень можуть вноситися корективи у поточну діяльність або уточнюється/трансформується очікуваний результат.

Етап упровадження, поширення ІОП у освітній діяльності може відбуватися планово (відповідно до державних, регіональних стратегій розвитку освітньої галузі; планів, програм розвитку окремих освітніх установ; програм обміну досвідом між закладами освіти; діяльності шкіл новаторства тощо), або за стихійним сценарієм, коли ІОП показує себе настільки ефективним, відповідним вимогам життя, здатним вирішувати нагальні проблеми учасників освітнього процесу та суспільства загалом, що береться «на озброєння» значною кількістю освітян, опановується ними за власним бажанням і широко запроваджується у щоденній роботі.

У такій динаміці створюються передумови для перетворення ІОП через певний проміжок часу на традиційний освітній продукт. Тобто етап поширення, запровадження може бути позначений і як завершальний.

Але ж з діалектичної точки зору будь-який кінець є початком нового. Тому цей етап є одночасно й етапом поглиблення науково-теоретичних уявлень про освітні продукти/послуги, і відправною точкою у визначенні зони інноваційного розвитку на вже новому підґрунті та, зрештою, – переходу в новий пошуково-дослідницький цикл.

Зазначимо, що наразі ми не претендуємо на довершеність і досконалість оригінальної моделі взаємозв'язку наукових досліджень у післядипломній педагогічній освіті та освітніх практик, а розглядаємо її як проміжний результат тематичного наукового пошуку. При цьому сподіваємося на конструктивну критику зацікавлених фахівців і відкриті до діалогу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Логіка наукового пошуку при виконанні загальної науково-дослідницької теми інституту «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства» передбачала аналіз відповідної джерельної бази; апробацію різнопланових моделей трансформації наукових досліджень ПОІППО у практику освіти, дослідження їх специфіки та ефективності з використанням теоретичних, емпіричних, інтерпретаційних методів; оприлюднення отриманих результатів у наукових фахових публікаціях.

Науково-теоретичний аналіз засвідчив, що серед відомих МВНДОП найбільш характерною для системи ППО є Проект-експеримент (Design experiments, за Г. Буркхардтом, А. Шоенфелдом), яким передбачається постійна рекурентна взаємодія між наукою та практикою. Дослідницький пошук у площині міждисциплінарного знання та екстраполяція досягнень інноваційного менеджменту у сферу педагогічних інновацій дали змогу розробити актуальні для ППО на сучасному етапі МВНДОП, що відповідають таким ключовим характеристикам інтегрованої моделі інноваційного процесу, як динамізм, відкритість, паралельність організації (за К. Imai, І. Nonaka, Н. Takeuchi, Ф. Kodama). Їх реалізація та рефлексивний аналіз уможливив синтезувати оригінальну модель взаємозв'язку наукових досліджень у післядипломній педагогічній освіті й освітніх практик. При цьому циклічність синтезованої моделі розглядаємо як важливу характеристику, що уточнює уявлення про моделі інноваційного розвитку та відрізняє синтезовану модель від її прототипів.

Проведена робота не вичерпує всіх нагальних завдань, пов'язаних із освітою дорослих на сучасному етапі, але визначає орієнтири для вдосконалення сталої основи розвитку освітніх досліджень і практик у найближчій перспективі. Їх пов'язуємо з аналітичною й маркетинговою діяльністю ІППО, спрямованою на моніторинг проблем системи освіти області, вивчення професійних потреб та інтересів педагогічних працівників. У науковій та організаційній діяльності ІППО важливо зосереджувати увагу на проєктному підході як такому, що передбачає постановку та

досягнення визначених цілей при ефективному використанні внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Щодо освітніх практик у ІППО, то актуальним завданням є розроблення програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які передбачають поглиблене навчання/спеціалізацію за певною актуальною темою/проблемою та можуть обиратися слухачами відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга загальної середньої освіти Полтавщини : версія для обговорення / Полтав. обл. держ. адміністрація; Полтав. обл. рада; Департамент осв. і науки Полт. обл. держ. адміністрації; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / ред. група : Зелюк В. В., Клепко С. Ф., Резніченко З. В., Устименко Т. А. – Полтава : ПОІППО, 2015. – 180 с.
2. Вернидуб Р. М. Наука і освіта у просторі педагогічного університету : монографія / Р. М. Вернидуб. – Київ–Херсон : Видавець Грінь Д. С., 2014. – 416 с.
3. Глушак Н. В. Анализ перспективности национальных технологических платформ в сфере высоких технологий с позиций NBIC конвергенции [Текст] / Глушак Н. В. // Креативная экономика. – 2011. – № 1. – С. 3–9.
4. Глушак Н. В. Последовательная неразрывность. Научный анализ моделей организации высокотехнологичных инновационных процессов / Глушак Н. В., Репешко Н. А., Грищенкова В. П. // Креативная экономика. – 2013. – № 1 (73). – С. 35–42.
5. Гриневич Л. Тривожність свободи, або Знову про реформи в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://life.pravda.com.ua/society/2015/09/1/199573/>. – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 18.01.2016. – Загол. з екрану.
6. Єгорова О. В. Стимулювання майбутніх учителів до участі у науково-дослідній роботі / О. В. Єгорова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту ; за ред. проф. С. С. Єрмакова / О. В. Єгорова. – Х. : ХДАМП (ХХПІ), 2008. – № 5. – С. 36–40.
7. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М. : ПЭР СЭ, 2002. – 368 с.
8. Закон України про інноваційну діяльність від 04.07.2002 р. № 40-IV зі змінами та доповненнями [Електронний ресурс]. – Режим

- доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T020040.html. – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 10.12.2015. – Загол. з екрану.
9. Іщенко А. Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: перспективи для України / А. Ю. Іщенко // Стратегічні пріоритети. – № 4 (33). – 2014. – С. 98–101.
10. Карпенко М. М. Розвиток дистанційного навчання як відповідь на сучасні виклики для України / М. М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. – № 4 (33). – 2014. – С. 102–105.
11. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 5. – С. 45–57.
12. Клепко С. Ф. Що відбувалося в Полтаві? Розбудова проектної сфери освіти / С. Ф. Клепко // Школа успіху: уроки проекту «Громадські платформи освітньої реформи в Україні» 2007 – 2009. – К. : Шк. світ, 2011. – С. 14–23.
13. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навчальний посібник / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2005. – 201 с.
14. Котельнікова Н. Концептуальні засади розвитку післядипломної освіти вчителів у Китаї / Надія Котельнікова // Порівняльно-педагогічні студії. – № 1(11) – 2012 – С. 17–23.
15. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [текст] : монография / П. В. Лушин. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
16. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
17. Микитюк П. П. Інноваційний мене-джмент : навчальний посібник / П. П. Микитюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2006. – 295 с.
18. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
19. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін : навчально-методичний посібник / Л. П. Пуховська, М. В. Артюшина, В. Г. Базелюк, П. В. Лушин, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, В. Т. Солодков / за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
20. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE22423.html . – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 10.12.2015. – Загол. з екрану.
21. Почему осмысление своих действий повышает эффективность работы? [Електронний ресурс]. – Режим

- доступу : <http://ttisuccessinsights.com.ua/blogs/osmysleniye-svoikh-deystviy-povyshayet-effektivnost-raboty>. – Дата останнього доступу : 26.04.2015. – Загол. з екрану.
22. Прошкін В. В. Діагностика інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університеті / В. В. Прошкін // Освітнологічний дискурс. – 2015. – № 1 (9) – С. 192–202.
23. Регіональні студії педагогічної майстерності : Електрон. текст. дані. – Режим доступу : <http://poippo.pl.ua/pidrozdily/kafedra-pedahohichnoi-maisternosti/2-i/1258-navchalnyi-proekt-rehionalni-studii-pedahohichnoi-maisternosti>. – Дата останнього доступу : 26.10.2015. – Загол. з екрану.
24. Рудіна О. М. Соціально-педагогічні феномени сучасності: інноваційні освітні практики / О. М. Рудіна // Освіта на Луганщині. Науково-методичний журнал. – 2008. – № 2 (29). – С. 9–12.
25. Сазонова З. С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Зоя Сергеевна Сазонова. – Казань, 2008. – 481 с.
26. Сухенко Я. В. Актуальні вектори розвитку педагогічних кадрів у післядипломній освіті / Я. В. Сухенко // Матеріали I Міжнародної науково-практичної е-конференції «Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки» (MARGINSS 2015) (Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, 10–11 вересня 2015). – Київ, КНЛУ, 2015. – С. 35–39.
27. Сухенко Я. В. Рефлексивний аналіз як чинник розвитку післядипломної педагогічної освіти / Я. В. Сухенко // Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі : тези доповідей Міжнародного форуму педагогічної майстерності (м. Полтава, 7–8 квітня 2015 року) / редкол. : В. В. Зелюк (голова), Я. В. Сухенко, Н. І. Білик, З. В. Резніченко, І. О. Калінічен-ко ; Полт. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : ФОРМ Гаража М. Ф., 2015. – С. 35–37.
28. Сухенко Я. В. Соціально-психологічні особливості учасників всеукраїнських учнівських олімпіад [Електронний ресурс] / Я. В. Сухенко. – Електрон. текст. дані. – Режим доступу : <http://poippo.pl.ua/pidrozdily/kafedra-pedahohichnoi-maisternosti/2-i/1357-rezultaty-doslidzhennia-proektnoi-diialnosti>. – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 10.12.2015. – Загол. з екрану.
29. Сухенко Я. В. Підготовка дослідників у системі післядипломної педагогічної освіти: акценти, результати, перспективи / Я. Сухенко // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 10 (158). – С. 41–45.
30. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями /

- Б. Твисс. – М. : Экономика, 1989. – 271 с.
31. Фокус-група [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Фокус-група>. – Дата останнього доступу : 22.11.2015. – Загол. з екрану.
32. Чернобровкін В. М. Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 73–77.
33. Щедровицький Г. П. Вибрані праці / Г. П. Щедровицький. – М., 1995. – С. 485–495.
34. C. Burkhardt, H. Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 9, pp. 3-14.
35. Wallace M. Training Foreign Language Teachers: a reflective approach / Michael J. Wallace. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 180 p.

Сергій КЛЕПКО

МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ОСВІТНІМИ ПРАКТИКАМИ ТА ФІЛОСОФІЄЮ ОСВІТИ

Метою цієї статті є дослідження поняття взаємодії філософії освіти і освіти як інституційних систем, що функціонують як на глобальному, так і на локальному рівнях, та встановлення можливих типів (моделей) цієї взаємодії і факторів її оптимізації.

Свого часу автором була зроблена спроба концептуалізації взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками через ідентифікацію її векторів [1; 1а; 2], утім актуальність повернення до цієї проблеми і повторення уже висловлених тез обумовлюється розвитком філософсько-освітнього дискурсу в Україні без чіткого фокусування на сучасних проблемах освіти, наявністю не зовсім очевидного і зрозумілого бар'єру між філософією освіти і освітою, який прирікає їх на ізольоване між собою функціонування, а декілька інцидентів із захистом дисертацій за спеціальністю 09.00.10 – Філософія освіти створюють враження, що філософія освіти, принаймні в українському варіанті, формується без належної організації і твердих критеріїв створення філософського знання щодо освіти. Тож постає необхідність деталізувати поняття взаємодії філософії освіти і освіти та визначити нові грані її розвитку.

Передусім коротко вкажемо значення ключових слів, які будемо використовувати для експлікації цієї теми.

Якщо звернутися до наукознавчої термінології і не брати до уваги численні самовизначення філософії освіти, то філософія освіти – це один із цехів виробництва/розвитку інтелекту, що передбачає «роботу наукових і аналітичних центрів, університетську науку, успішне функціонування майстерень, студій, конструкторських груп, віртуальних спільнот і всіх інших форм організації діяльності людей, результатом якої стають нові смисли, знання і технології» [3]. За Паспортом спеціальності 09.00.10 – філософія освіти її «формула спеціально-

сті» така: «Філософія освіти – це галузь філософського знання, спрямована на дослідження сфери освіти і виховання як процесів самовідтворення соціокультурної основи суспільства в світоглядному, методологічному, епістемологічному та аксіологічному аспектах, на аналіз педагогічного знання та педагогічної діяльності, освітньо-виховних цілей та ідеалів в історичному, соціальному і культурному контекстах, а також методів проектування та створення нових освітніх інституцій і систем» [4]. Як і де відбувається виробництво філософії освіти в Україні? Дуже спрощено на це питання можна відповісти так: філософія освіти в Україні виробляється у процесі підготовки дисертаційних праць (для захисту яких працює декілька спеціалізованих вчених рад), виданні монографій, підручників, посібників, журналів, у роботі кафедр ЗВО, проведенні конференцій, діяльності НАПН, у формулюваннях освітньої політики тощо.

Освітніми практиками називатимемо процес створення та відтворення інтелекту, тобто елементи діяльності сукупності освітніх структур усіх рівнів, різних знаннєвих інституцій – музеїв, бібліотек, архівів, виставок, видавничих центрів, – усього того, що допомагає забезпечити безперервний процес породження і збереження інтелектуального потенціалу суспільства. Не намагаючись тут надати вичерпне визначення поняття освітніх практик, вкажемо лише, що включаємо до розуміння їх бачення, яке сформулювали Дж. К. Джерджен і М. Кузін. Дж. К. Джерджен освітні практики визначає як «генеративні», «комунальні відносини», що обумовлюють спосіб виробництва знання і його якість, відношення до Іншого і власне освіту самої людини [5]. Освіту тут будемо розуміти, відповідно до дослідження О. П. Пунченка в монографії [6] як багатовекторну систему, зміст якої схематично визначено такими основними її векторами, як «вектор психології», «вектор педагогіки», «вектор лінгвістики», «вектор технічних наук» і «вектор філософії». М. Кузін, здійснюючи спробу побудови загальної моделі освітньої практики, описує її так: «Власне феномен “освітньої практики” можна загально охарактеризувати – у формі аналітичного викладу – так: освітньою практикою називається (1) подія «усунення» «епістемічної неповноти» (2) у формах, що зумовлюються (2.1) соціокуль-

турним тлом і (2.2) філософсько-антропологічним портретом акторів, де (3) «прийнятність» цієї події для реципієнта і, заразом, нагальність самої освітньої практики фундується в певному авторитеті» [7].

Взаємодія – процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхня взаємна обумовленість.

Філософія освіти та освітня практика є інституційними системами, взаємодія між якими є окремим конкретним випадком взаємодії як філософської категорії, що відбиває процеси взаємодії різних об'єктів один з одним, їхню взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Тому, щоб конкретно говорити про взаємодію між філософією освіти та освітньою практикою як про вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язку, необхідно використати потенціал філософської категорії «взаємодія».

Визначення векторів розвитку систем та векторів взаємодії між ними – популярна фігура багатьох досліджень, зокрема, в галузі освіти. У філософії освіти аналізуються різноманітні її власні та «чужі» вектори – парадигмально значимі вектори, аксіологічні вектори, вектори глобалізації, вектори історичної еволюції, вектори традиціоналізму, вектори трансформації, креативні вектори, логічні вектори, напрямні вектори, вектор індивідуалізації, вектор опору, вектор у майбутнє, вектор цілей, вектор часу, гуманітарно-культуротворчий вектор, есхатологічний вектор, європейський вектор, історичний вектор, культурно-еволюційний вектор, культурологічний вектор, новий вектор стійкого розвитку, ноосферний вектор, онтологічний вектор, прозахідний вектор, теоретичний вектор тощо. Проте здебільшого строгий сенс цих термінів не встановлюється, і поняття «вектор взаємодії» окреслює певне аморфне спрямування діяльності або об'єднання/інтеграцію чогось, по-жвавлення міжгалузевого співробітництва.

Вектор (від лат. vector – той, що несе) – математичний об'єкт, що має величину, напрямок й (необов'язково) точку прикладення. У найпростішому випадку – геометричний об'єкт, який характеризують довжиною і напрямком. Якщо у просторі задана система координат, то вектор однозначно задається набором своїх координат.

Вектор взаємодії між двома системами інтуїтивно розуміється як визначений напрям спільних дій цих систем, спрямований на вирішення певних спільних проблем для них чи поза ними. У випадку складних систем, якими є філософія освіти і освітня практика, вектор їх взаємодії є сумою векторів взаємодій між компонентами цих систем. Відповідно, завдання ідентифікації векторів взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою полягає у встановленні перетину номенклатур точок (проблем, завдань), на які спрямовуються їхні зусилля, як окремі, так і спільні.

Як філософія освіти, так і освітня практика мають у своїй основі певні типи взаємодії їхніх структурних елементів, що визначаються відношеннями причини і наслідку. Кожна із взаємодіючих сторін (філософія освіти та освітня практика) є і причиною іншої, і наслідком одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія протилежностей, протиріччя є найглибшими джерелами, основою і кінцевою причиною виникнення, саморуху та розвитку об'єктів.

Взаємодія між філософією освіти та освітньою практикою не вичерпується тим, що філософи освіти пишуть тексти, які читають освітяни-практики і внаслідок цього визначають та корегують свою діяльність. У цій взаємодії необхідно розпізнавати певні «матеріальні поля» (якими у першому наближенні можуть бути фахівці та їхні організаційні об'єднання, котрі здійснюють як філософсько-освітні дослідження, так і власні освітні практики); інформаційні поля (друковані праці з філософії освіти та найрізноманітніші медіа, що передають певні філософсько-освітні ідеї) та перенесення «матерії», руху й інформації (залучення філософів освіти до освітніх практик, сприйняття практиками філософсько-освітніх ідей). Ці тривіальні речі стають не зовсім очевидними, коли ми спробуємо унаочнити метафору «вектор взаємодії», з'ясувати хоча б типи фундаментальних взаємодій філософії освіти та освітніх практик, поставити питання про елементарні частинки суб'єктів-переносників цих фундаментальних взаємодій, схематизувати репрезентацію взаємодії між філософією освіти і освітніми практиками в соціології науки чи наукознавстві, історії педагогіки чи соціології освіти, та спробуємо описати діаграми взаємодії теорії і практики.

Один із перших підходів до експлікації взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою може бути її аналіз за аналогією із сучасним природознавством. У ньому визнається, що «будь-яка взаємодія пов'язана з матеріальними полями і супроводжується перенесенням матерії, руху та інформації. Пізнання речей означає пізнання їхньої взаємодії і саме є результатом взаємодії суб'єкта і об'єкта» [8]. Зокрема, вектор взаємодії у конкретному координатному просторі визначає напрямок і швидкість у часі зміни «інформаційного поля» і залежить від суперпозиції різних «інформаційних полів».

Візьмемо до уваги, що незважаючи на розмаїтість впливів тіл один на одного (що залежать від взаємодій їхніх елементарних часток, які їх складають), у природі, за сучасними даними, фіксується чотири типи фундаментальних взаємодій за порядком зростання їхньої інтенсивності: гравітаційні взаємодії (тяжіння), слабкі (відповідальні за розпад елементарних часток), електромагнітні та сильні (забезпечують зв'язок часток в атомних ядрах). Аналогічно у сукупності взаємодій між філософією освіти та освітньою практикою за порядком зростання рівня їхньої інтенсивності гіпотетично можливо виокремити подібні «гравітаційні», «слабкі», «електромагнітні» та «сильні» взаємодії.

Для унаочнення такого представлення необхідно структурувати філософію освіти і освітні практики, визначити вузли такого структурування. Останніми необхідно взяти «вузькі місця» інтелектуального виробництва в Україні: відсутність повного інноваційного циклу та роботи над найважливішими ланками у фундаментальних науках, брак спільних стратегій різних галузей та аналітичних центрів, відсутність доступу до основних світових баз наукових і технологічних знань, що призводить до ізоляції та відставання українських науковців. В освітніх практиках також порушений процес відтворення інтелекту: освіта, що надається і здобувається, втрачає рівень і повноту; незадовільно забезпечується діяльність архівів та бібліотек; система освітніх і наукових комунікацій фрагментована і незадовільно представлена у світі; немає належної популяризації досягнень і розробок на світовому рівні; інтелектуальні видання і ЗМІ мало розвинені тощо.

Провівши інтерпретацію фундаментальних взаємодій між освітою та філософією освіти, ми зможемо показати, що «гравітаційні» взаємодії між ними ослаблені, «електромагнітні» лише у становленні, «слабких» – немає, а «сильні», що забезпечують зв'язок усіх часток освіти (філософії освіти), замінені принципами прагматизму. Як для побудови (функціонування) Всесвіту необхідні всі чотири взаємодії, так і для побудови (функціонування) ефективної освіти необхідними є усі чотири названі вище фундаментальні взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою.

Уявімо, філософія освіти, внаслідок своєї роботи, знайшла правильні вектори (пріоритети, напрями) щодо освітніх практик, тобто визначила проривні для України методи проектування та створення нових освітніх інституцій і систем, нові смисли, знання і технології, зокрема, моделі шкільної освіти та університетів, адекватні для цих моделей системи компетентностей педагогів і шляхи їх здобуття, моделі фінансування і змісту освіти тощо. Але як і кому тоді ці правильні вектори трансформувати у повсякденні освітні практики?

Передусім, філософи освіти, створюючи інформаційне поле філософії освіти, покликані пропонувати нову систему категорій, яка буде успішнішою за існуючі варіанти категорійних систем, що вже представлені в опублікованих текстах.

Якщо використати сформульовані вимоги до сучасного виробництва/розвитку інтелекту, то сучасна філософія освіти як його частина в ідеалі повинна подавати розв'язки проблем освіти і педагогіки таким чином, щоб вони (розв'язки) мали універсальний характер і могли бути використані всюди. Філософія освіти як сукупність концепцій і теорій має пошуковий і експериментальний характер, адже ніхто з її дослідників не знає справжнього стану справ, перш за все мотивацію людей до інтелектуальних зусиль і в яких галузях ці зусилля будуть застосовані. Тому важливі не стільки кодифікований і наукометризований корпус знань у філософії освіти, але і його широке обговорення та аналіз. І тільки після цього можна буде поставити точніший діагноз проблем української освіти, виробляти вектори та стратегію філософії освіти, принципи формування педагогічних програм і критерії їх

оцінки. Якщо філософія освіти прагне посідати важливе місце у відтворенні вирішальних елементів існуючих інтелектуальних інфраструктур і створенні їх нових перспективних форм і середовищ освіти, окремих проєктів-проривів освітніх практик, орієнтованих на майбутнє, то, відповідно, вона зобов'язана дотримуватися таких векторів взаємодії з освітньою практикою:

- містити нові конструктиви, які відповідають глобальним викликам і можуть позитивно вплинути на стан інтелектуального середовища України;
- подавати пропозиції щодо нового використання історичного досвіду;
- висувати нові значущі смисли, ідеї та цінності для майбутнього України;
- фокусувати організацію інтелектуальних комунікацій із проблем освіти у країні й зі світом;
- мати чітко визначені суб'єкти реалізації своїх рекомендацій;
- викликати інтерес у педагогічній спільноті та її емоційне ставлення.

Якщо звернутися до змісту сучасної світової і української філософії освіти крізь призму цих векторів, то маємо визнати, що пошук відповідей на ці векторні питання вимагає подальших досліджень.

Інший важливий аспект взаємодії філософії освіти і освітніх практик розкрито М. О. Дроботенко у монографії [9] та дисертаційній праці «Освітні практики філософії у сучасних соціокультурних контекстах» [10]. М. О. Дроботенко аналізує історичний досвід взаємодії між філософією і освітою на основі аналітично-герменевтичного підходу до освітніх практик навчання філософії. Автор зосереджується на розгляді філософії як дидактичного проєкту та рольовій реальності освітніх практик філософії: «учнівство у філософії», «шкільний учитель як освітній філософ», «філософ як громадський (публічний) інтелектуал», «філософ як вчитель та як ментор». Досліджується «освітня самореалізація» філософії у сучасних соціокультурних контекстах: філософія для літніх людей;

інтеркультурна філософія; навчально-розважальні репрезентації філософії і філософське консультування.

Автор зауважує, що «філософія як предмет вивчення конституюється не тільки формальними результатами таких галузей, як онтологія, гносеологія, антропологія, етика та ін., а також тим, як вона створюється і відтворюється в соціально-культурній взаємодії» [там само, с.106]. Розкривається структура взаємодії: соціальні взаємодії, вказує М. О. Дроботенко, практики та сили, які позитивно чи негативно впливають на прагнення до істини і пізнання, включають комунікаційні акти (такі як обговорення та співпраця між науковцями), інституційні структури, що складають такі дії (наприклад, університети, журнали, що публікують рецензовані статті (або конференції), практика мовлення (звітність та обговорення), способи доступу до різного роду інформації (бібліотеки, інтернет-ресурси), ринкові механізми, що регулюють потоки мовлення, інформаційні технології, правові системи та способи поширення інформації [там само, с.149].

Здійснення культурної та освітньо-виховної місії філософа відбувається як у взаємодії із суспільством через навчання студентів та аспірантів, таким чином впливаючи на більш широкі соціальні та політичні сфери, так і у взаємодії поза формальними навчальними програмами з більш широкою аудиторією у розширених контекстах діяльності [там само, с.274]. Зрештою, М. О. Дроботенко встановлює, що університетські філософи функціонують у п'яти різних ролях, що відбуваються на різних аренах та сприяють різним видам публічної взаємодії: з іншими вченими; як вчителі з учнями; як інтелігенти з громадянами, популяризація спеціалізованих знань та використання таких знань у публічному дискурсі; як експерти; як представники певних освітніх інституцій [там само, с.280].

Проте до якісного вивчення вказаних взаємодій, визначення їхньої ефективності і встановлення змін в освіті, що відбуваються у ній внаслідок філософсько-освітньої праці, філософія ще не підступилася. Першим наближенням до розв'язання цієї проблеми може бути експлікація системи взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою за аналогією з екологічною теорією.

Можливість застосування екологічної теорії в експлікації системи і моделей взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою полягає в уявленні своєрідними популяціями розглядуваних нами інституцій – філософії освіти і освіти як сукупності нескінченних освітніх практик, як поля дій численних загонів педагогів і учених. Тоді взаємодія між філософією освіти та освітньою практикою є взаємодією між «популяцією філософії освіти» та «популяцією освітніх практик». В екології, аналізуючи взаємодію двох популяцій, Ю. Одум теоретично виділяє 9 типів найбільш важливих між ними взаємодій:

1. НЕЙТРАЛІЗМ – популяції НЕ діють одна на одну; співіснування двох видів на одній території не має ні позитивних, ні негативних наслідків для них.

2. Взаємне КОНКУРЕНТНЕ придушення, при якому обидві популяції активно придушують одна одну.

3. КОНКУРЕНЦІЯ за загальний ресурс, при якій кожна популяція безпосередньо негативно впливає на іншу в боротьбі за функціональний ресурс.

4. АМЕНСАЛІЗМ – одна популяція придушувє іншу, але сама не зазнає заперечного впливу.

5. ПАРАЗИТИЗМ – специфічна форма співжиття організмів різних видів, при яких один організм (паразит) використовує інший (хазяїна) як середовище перебування і джерело харчування, завдаючи йому (хазяїнові) при цьому шкоду.

6. ХИЖАЦТВО – форма відносин між організмами різних видів, при яких один (хижак) поїдає іншого (жертву).

7. КОМЕНСАЛІЗМ – форма симбіозу, форма взаємин між двома видами тварин, при якому один вид (коменсал) харчується залишками їжі іншого (хазяїна) або мікроорганізмами, які живуть в організмі хазяїна.

8. ПРОТОКООПЕРАЦІЯ – форма співжиття, при якій обидві популяції одержують переваги від об'єднання, але їхнє співіснування не обов'язкове для їхнього виживання.

9. МУТУАЛІЗМ – зв'язок популяцій, сприятливий для зростання і виживання обох, причому в природних умовах жодна з них не може існувати без іншої [11].

У взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою ми легко зможемо віднайти приклади усіх дев'яти названих вище типів (моделей) найбільш важливих взаємодій – від нейтралізму до мутуалізму. Але серед дев'яти типів найбільш важливих взаємодій між філософією освіти та освітньою практикою протокооперація домінує над усіма іншими.

Протокооперація – це форма співжиття, при якій обидві популяції одержують переваги від об'єднання, але їхнє співіснування не обов'язкове для їхнього виживання. Прикладом протокооперації в екології є зв'язок між мурахами і попелицями (тля). Мураха шукає їжу на деревах і чагарниках, де є тля, борошнисті клопи і деякі лусочки, які виділяють медоносну росу. Мураха збирає солодку речовину і доставляє її у своє гніздо як їжу для свого потомства. Відомо, що мураха стимулює тлю виділяти медяну росу прямо їй в рот. Деякі види мурашок навіть доглядають за виробниками медоносної роси. І у нашому випадку філософи, і освітяни одержують переваги від об'єднання своїх зусиль, але це зовсім не є обов'язковим для їхнього виживання у сучасній соціо/економічній ситуації. Освітяни, учителі і викладачі вищої школи, не зобов'язані знайомитися з філософсько-освітніми працями і дисертаціями, а власне дисертаційний процес рухається майже безвідносно до реальних проблем освітніх практик і практиків. Філософи освіти, переважно, живуть відповідно до Закону України «Про вищу освіту», освітяни загальної середньої освіти – відповідно до Закону України «Про освіту». У освітян, шкіл немає коштів, щоб монетизувати послуги філософів, а надання цих послуг не є обов'язковими в університетських регламентах.

Тому пріоритети, напрями, вектори філософії освіти, вбачається, проходять повз реальну освітню практику України, не зачіпаючи реальне поле її проблем. Актуальною є пропозиція кандидата психологічних наук, педагога-практика І. Соломатіна: «Потрібні системні зміни, а не якісь «точкові» дії. Потрібна нова сучасна, практична філософія освіти, нова освітня політика, ... потрібно почати процес системного аналізу та розробки цих системних змін».

Перспектива взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою бачиться за зразком мутуалізму, тобто зв'язку популяцій, що є сприятливим для зростання і виживання обох, причому в природних умовах жодна з них не може існувати без іншої.

Прикладом мутуалізму між освітою і філософією освіти може бути цикл наукових праць «Філософія освіти: пошук пріоритетів». На сторінках семи книг цього циклу його автори, В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський, В. В. Ільїн, В. Г. Кремень, В. Л. Савельєв, Є. М. Суліма, М. А. Шепелєв [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18], як акцентують рецензенти, уперше у педагогічній і філософській літературі проаналізували системну якість української освіти, її педагогічну матрицю, що визначає місце і роль останньої у європейському та світовому освітньому просторі; висвітлили перебіг Болонського процесу, вплив інформаційних і телекомунікаційних інновацій на модернізацію освіти, концептуальні реформи вітчизняної освітньої галузі. «У дослідженнях отримала подальший розвиток концепція філософії як навчальної дисципліни, рефлексивного «духу епохи», що є узагальненням найбільш величних наукових та інтелектуальних надбань світової цивілізації. Обґрунтовано теоретичну основу наближення змісту освіти до сучасної науки, їх креативної взаємодії» [19].

Указані праці є результатом сучасної взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою, оскільки апробувалися протягом останніх років як у публікаціях їх авторів, так і в їх провідній діяльності у системі університетської освіти. Ця взаємодія сприятлива для зростання і виживання обох – і філософії освіти, і освіти, причому «в природних умовах» – жодна з них не може існувати без іншої.

Доказом взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою як мутуалізму є дисертація Р. М. Вернидуба «Інтеграція науки і освіти в системі професійної підготовки педагогічних кадрів» [20] та його монографія [21], у яких розробляється і застосовується філософсько-освітній і прикладний інструментарій дослідження системного взаємозв'язку науки і освіти, технології інтеграції наукових знань у зміст професійної підготовки педагогів в умовах глобалізації

та соціокультурних трансформацій постіндустріального зразка.

Р. М. Вернидуб уперше обґрунтував процесуальний характер інтеграції освіти і науки, яка відбувається на трьох рівнях: мікрорівні агентів та адресатів, на мезорівні освітніх інституцій та курикулярних опцій, на макрорівні освітньої політики. З цього випливають фундаментальні принципи для сучасних моделей підготовки вчителя, зокрема, орієнтація на підготовку вчителя-дослідника, освітнього філософа, педагога, що турбується про власну філософію освіти. Запровадження дослідницьких методів навчання майбутніх педагогів і підготовка таким чином трансферу дослідницького педагогічного розуму в систему загальної середньої освіти відповідає найбільш гострій потребі розвитку освіти України.

Дисертаційна праця Р. М. Вернидуба – приклад успішного синтезу дослідницьких практик і освітніх практик сучасного університету, створює методологічну основу для побудови ефективних моделей системи професійної підготовки педагогічних кадрів.

Отже, взаємодія між філософією освіти та освітньою практикою допускає різноманітні інтерпретації (моделі), зокрема, у ній необхідно виокремлювати «гравітаційні», «слабкі», «електромагнітні» та «сильні» взаємодії. Якщо ж огляд взаємодій між освітою та філософією освіти як виробництвом / розвитком проривних методів проєктування та створення нових освітніх інституцій і систем, нових смислів, знань і технологій проводити за аналогією з екологічною теорією, якою встановлено 9 типів найбільш важливих взаємодій між різними популяціями, то взаємодію між філософією освіти і освітою можна охарактеризувати як протокооперацію, при якій філософія освіти і освіта одержують переваги від об'єднання, але їхнє співіснування як інституційних систем не є обов'язковим для їхнього інституційного функціонування. Це шкодить як філософії освіти, так і розвитку освіти загалом. Відповідно, перспектива взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою бачиться за зразком моделі мутуалізму, тобто зв'язку, сприятливого для зростання і виживання філософії освіти і освіти, причому жодна з цих інституційних систем не може існувати без іншої.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клепко С. Ф. Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації [Текст] / С. Ф. Клепко // Постметодика : [наук.-метод. пед. журн.]. – 2013. – № 5. – С. 2–4.
- 1а. Клепко С. Ф. Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації / С. Клепко // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи: матеріали V Міжнародної наукової конференції. – 24-25 квітня 2014 р. / за заг. ред. В. М. Бабаєва; Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Х. : ХНУМГ, 2014. – 251 с. – С. 25–30.
2. Клепко С. Ф. Взаємодія між освітою та філософією освіти: від протокооперації до мутуалізму // Науковий вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Серія «Філософія». – Харків, ХНПУ, 2019. – Вип.52 (частина I). – С. 3–18.
3. Інтелект України. Програмна доповідь (Фонд Майбутнього України) 2013-2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://grants.future-ukraine.org.ua/konkursna-komisija/programna-dopovid/>.
4. Паспорт спеціальності 09.00.10 – філософія освіти // http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/aspirantura/specialties/09.00.10_passport.pdf.
5. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. статей / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Мн.: БГУ, 2003. – 232 с.
6. Пунченко О. П. Образование в системе философских ценностей : монография / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. – Одесса : (б. и.), 2010. – 506 с.
7. Кузін Микола. Місце «природи людини» в освітніх практиках // Філософія освіти. 2014. № 1 (14). с. 96 – 105.
8. Спиркин А. Г. Взаимодействие / А. Г. Спиркин // Новая философская энциклопедия : В 4 тт. / под редакцией В. С. Стёпина. – М. : Мысль, 2001.
9. Дроботенко М. О. Освітня самореалізація філософії: тенденції і перспективи. Монографія. – Х. : ФОП Панов А.М., 2018. – 311 с.
10. Дроботенко М. О. Освітні практики філософії у сучасних соціокультурних контекстах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2019.
11. Одум Ю. Экология: В 2-х т. – Пер. с англ. – М.: Мир, 1986. – Т. 2. – 376 с. – С.83-84.
12. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: філософія та методологія / В. П. Андрущенко. – Київ : Леся, 2012. – 784 с. – (Філософія

освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. ; кн. 1).

13. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта / В. Г. Кремень. – Київ : Леся, 2012. – 524 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. ; кн. 2).

14. Андрущенко В. П. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський. – Київ : Леся, 2012. – 568 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. ; кн. 3).

15. Губерський Л. В. Філософія: історія, суспільство, освіта / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Леся, 2012. – 556 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн.; кн.4).

16. Андрущенко В. П. Освітня політика. Огляд порядку денного / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – Київ : Леся, 2012. – 448 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. ; кн. 5).

17. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – Київ : Леся, 2012. – 728 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. ; кн. 6).

18. Суліма Є. М. Сучасна глобалістика: політика, освіта і культура / Є. М. Суліма, М. А. Шепелєв. – Київ : Леся, 2012. – 632 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. ; кн. 7).

19. Перелік робіт, поданих на здобуття Державної премії в галузі освіти у 2013 р. // «Освіта України». № 13 (1334), 1 квітня 2013 року. Режим доступу : https://lib.pedpresa.ua/wp-content/uploads/2013/08/13-2013_osvita_ukr-inet.pdf.

20. Вернидуб Р. М. Інтеграція науки і освіти в системі професійної підготовки педагогічних кадрів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук зі спеціальності 09.00.10 – філософія освіти / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2015.

21. Вернидуб Р. М. Наука і освіта в просторі педагогічного університету : монографія / Р. М. Вернидуб. – Київ – Херсон : Вид. Грінь Д.С., 2014. – 416 с.

Людмила ЛИТВИНЮК

**БІОГРАФІЧНО ЗОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ
КУРСУ «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ»
ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ – ВІДПОВІДЬ НА РОЗРИВ
МІЖ ТЕОРІЄЮ ТА ПРАКТИКОЮ У ПРОЦЕСІ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ**

Останніми роками дедалі більшого визнання набуває важливість практичного досвіду як живодайного джерела самоосвіти на основі еволюції рефлексивних процесів особистості. Зроблене багато років тому припущення про необхідність змінити вислів «не існує кращого шляху в навчанні, ніж через досвід» на «не існує кращого шляху в навчанні, ніж через рефлексивний досвід» [1] у наш час залишається актуальним. І навіть стає важливішим з огляду на динамічність нашого життя та наявність розриву між теорією і практикою, що є найбільшою складністю в освітній діяльності.

Через розрив між теорією та практикою студенти відчувають труднощі у застосуванні теоретичних знань у педагогічній діяльності. Брак тісного контакту між теорією та її застосуванням впливає на своєчасність, доцільність, ефективність педагогічних рішень та їх розв'язання.

Подолання цього розриву у процесі підготовки вчителів є непростю проблемою. Ця невідповідність пояснюється різними причинами: зовнішніми та внутрішніми.

Зовнішні причини укорінені в структурі та характері підготовки майбутнього вчителя у педагогічних навчальних закладах, внутрішні – у сутності самих термінів «практика» і «теорія». Частково розрив може бути пояснений тим, що теорія у педагогічних закладах освіти викладається ізольовано від досвіду та персональних практичних знань студентів, не пов'язується з їхніми потребами. Така ситуація зазвичай породжує явище, яке влучно називають «шлюб теорії та практики». Цей вислів означає ситуацію штучного поєднання теорії та практики.

Інше пояснення полягає в тому, що «особисті знання» студентів та їх прекоцепції не беруться до уваги при складанні програм підготовки вчителів.

Внутрішні причини розриву полягають у складності самого процесу застосування теорії на практиці. За визначенням, теорія має послідовну наукову структуру, яка легко ідентифікується. Теорія включається в навчальні програми та викладається вчителями, є легкодоступною. Є можливість дослідити теорію, вивчити або навчити їй. Практика ж дивергентна та «невловима», виявляється складною для описання. Вона не може бути систематизованою через її завжди мінливу природу, залежність від обставин у навчальному процесі, від навчальних цілей, потреб, що постійно змінюються, тощо. Вона не може бути систематизованою через її завжди мінливу природу, залежність від обставин у освітньому процесі, від навчальних цілей, потреб, що постійно змінюються тощо.

Відповіддю на питання про складність поєднання теорії та практики є те, що шлях між вивченням теорії та застосуванням її для вирішення конкретної проблеми іноді занадто довгий. Проблеми, які виникають у ході практичного досвіду, часто є унікальними, а контекст – непередбачуваним, події не підлягають систематизації, іноді потребують негайного вирішення.

Вихід із цієї ситуації – у процесі «створення» теоретичних знань через практичний досвід.

На виконання цього завдання спрямована розроблена у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського андрагогічна модель післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів регіону.

Названа модель реалізується за багатьма компонентами. Зокрема, кафедрою філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського розроблена та впроваджується біографічно зорієнтована модель навчального курсу «Філософія освіти ХХІ ст.» для системи післядипломної педагогічної освіти.

Використовуючи основні принципи гіпотези андрагогіки щодо дизайну навчання дорослих, а саме: 1) дорослі повинні

знати, чому вони мають чогось навчитися; 2) дорослим потрібно вчитися на досвіді; 3) підхід до навчання дорослих як до вирішення проблем; 4) дорослі вчаться найкраще, коли тема навчання має для них безпосереднє значення з практичної точки зору, кафедра філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського здійснює дослідницьке навчання учителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Біографічно зорієнтована модель дослідницького навчання у рамках курсу «Філософія освіти ХХІ ст.» означає, що в навчанні вчителів звертається більше уваги на процес того, що викладається. Тому обрано такі стратегії навчання, як тематичні дослідження, моделювання та самооцінка як найбільш корисні. Викладачі кафедри виконують роль фасилітаторів і зосереджують освоєння вчителями філософії освіти як пошуку орієнтирів педагогічної діяльності на таких двох основних завданнях: сформулюйте свою місію як учителя та напишіть власну біографію. Для виконання першого завдання педагоги дають відповідь на такі питання:

- У чому суть того, що ви робите?
- Чому ви займаєтеся саме цією діяльністю?
- У чому користь особисто для вас або для інших вашої творчості?

Для виконання другого завдання вчителям, наприклад, пропонується розкрити значущий педагогічний досвід для їхніх біографій і дати відповідь на питання про те, якого вчителя кожен із них наслідує у своїй практичній діяльності та в чому полягає їхній власний успіх.

Для підготовки цього завдання пропонується скористатися такими порадами:

- Будьте собою. Перевірте, чи не прикрашаєте Ви в описі себе або свою роботу. Якщо вам належить виконання тієї чи іншої діяльності, здобутки в ній, не використовуйте слів «ми» або «наш». Пам'ятайте: працювати на себе мріє дуже багато людей, а ви вже цим займаєтесь!

- Необхідне натхнення? Витратьте деякий час на вивчення сторінок «Про себе» тих, кого ви поважаєте і ким захоплюєтесь. Можливо, деякі ідеї ви зможете використовувати для себе. Із цією метою, зокрема, укладено видання «Освітняни Полтавщини у книзі педагогічної слави України» [2].

Методика укладання власної біографії вчителя, розроблена на кафедрі філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського, надає можливість структурувати минуле життя та визначити подальші кроки, слугує відразу для декількох цілей у педагогічній діяльності вчителя – розміщення інформації на сайті у розділі «Про мене», для вставки в опис власного передового педагогічного досвіду, для преси, для соціальних мереж тощо.

Із метою обґрунтування біографічного методу в загальній середній і післядипломній освіті кафедра філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського з 2012 року реалізує проєкт «Формування лідерської компетентності в школі засобами біографічних досліджень у контексті освітнього краєзнавства», у рамках якого проводяться науково-практичні заходи з максимальним залученням до досліджень педагогів Полтавщини:

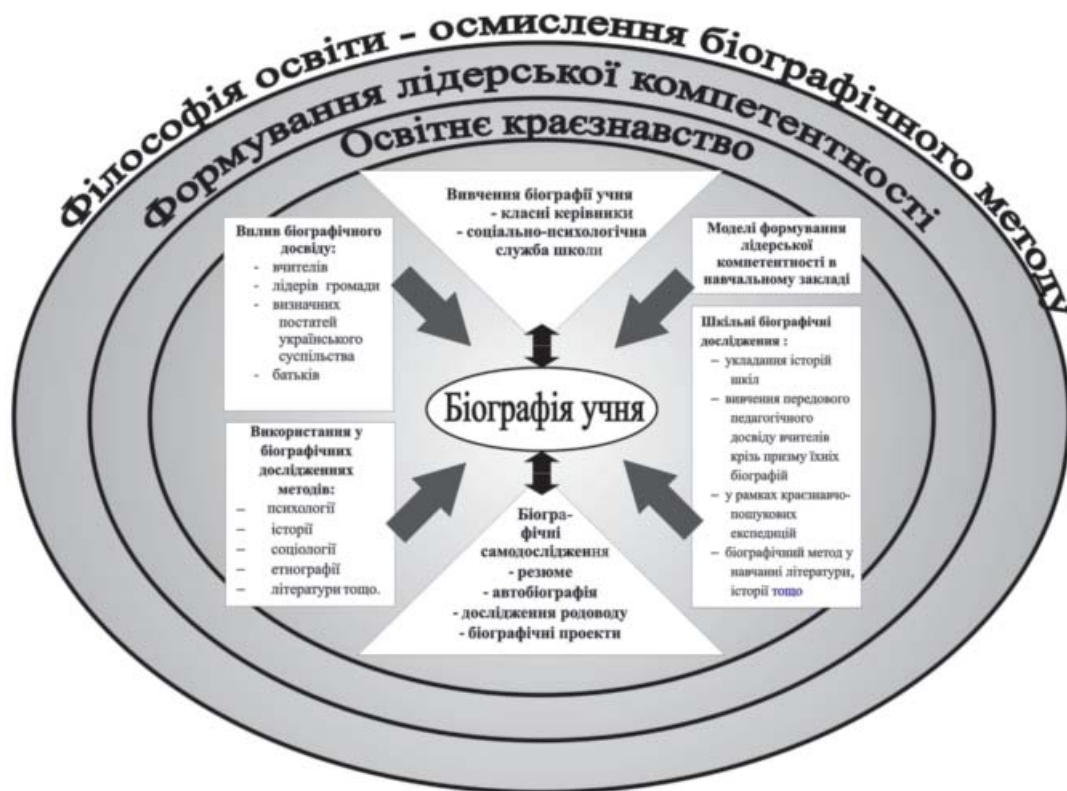
- обласна інструктивно-методична нарада «Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності в сучасній школі»;
- обласний науково-практичний семінар «Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності в сучасній школі: дослідження біографій випускників (2013 р.);

Всеукраїнські науково-практичні конференції :

- «Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності в сучасній школі: дослідження біографій учителів» (2014 р.);
- «Біографічний досвід учительських династій: зв'язок поколінь» (2015р.);
- «Біографічно-комунікативні практики в освіті» (2016);
- «Біографічні документи в освіті: теорія і практика» (2017);
- Міжнародна науково-практична конференція «Біографія вчителя у біографії учня» (2018);
- Матеріали досліджень узагальнено у збірниках заходів [3–11].

Детальний опис проєкту «Формування лідерської компетентності в школі засобами біографічних досліджень у контексті освітнього краєзнавства» представлений у публікаціях [12,13].

За результатами проекту розроблено концептуальну модель біографічного навчання в сучасній школі (рис. 1), що спрямована на формування в учнів відповідального та свідомого ставлення до конструювання та реалізації індивідуального біографічного проекту.



© Литвинюк Л. В.

Рис. 1. Концептуальна модель біографічного навчання в сучасній школі

Цю модель представлено на П'ятій Міжнародній виставці «Сучасні навчальні заклади – 2014» (номінація «Інновації у діяльності навчального закладу «Школа-новатор», 27 лютого – 1 березня 2014 р., м. Київ). Вона становить частину навчально-методичного комплексу кафедри філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського інноваційна розробка «Формування лідерської компетентності в школі засобами біографічних досліджень у контексті освітнього краєзнавства»

здобула перемогу на VIII Міжнародному фестивалі педагогічних інновацій, організованому інститутом модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Черкаським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради (2016).

ЛІТЕРАТУРА

1. Berliner, D. C. Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*, 1987. – London : Cassell. – p. 60–83.
2. Освітня Полтавщина у книзі педагогічної слави України / Департамент освіти і науки Полтавської облдержадміністрації, ПОІППО / укладачі : Зелюк В. В., Клепко С. Ф., Сиротенко Г. О., Мартинець О. М. – Полтава : ПОІППО, 2015. – 112 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukov_produk_POIPPOPDF/2015/Osvityani_Poltavshini.pdf
3. Біографічний досвід учительських династій: зв'язок поколінь: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 березня 2015 р.) [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. – Ч. 1. – Полтава : ПОІППО, 2015. – 93 с.
4. Біографічний досвід учительських династій: зв'язок поколінь : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 березня 2015 р.) [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. – Ч. 2. – Полтава : ПОІППО, 2015. – 114 с.
5. Біографічні документи в освіті: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 квітня 2017 р.) [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2017. – 148 с.
6. Біографічно-комунікативні практики в освіті : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 квітня 2016 р.) [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2016. – 178 с.
7. Біографія вчителя у біографії учня : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24 квітня 2018 р.) [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2018. – 256 с.
8. Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності в сучасній школі: дослідження біографій учителів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2014. – 332 с.
9. Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності у сучасній школі [укладачі : Т. О. Бондар, Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2012. – 120 с.
10. Освітнє краєзнавство і формування лідерської компетентності у сучасній школі: дослідження біографій випускників : матеріали

обласного науково-практичного семінару [ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2013. – 148 с.

11. Освітнє краєзнавство: біографічні дослідження [ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава : ПОІППО, 2016. – 362 с.

12. Литвинюк Л. В. Формування лідерської компетентності засобами біографічних досліджень у контексті освітнього краєзнавства / Л. В. Литвинюк // Матеріали VIII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій. – Черкаси, 2016. – 85–89.

13. Литвинюк Л. В. Біографічний метод в освіті: життєтворчі перспективи / Л. В. Литвинюк // Постметодика. – 2017. – № 4. – С. 32–41.

Надія БІЛИК

ДІЯЛЬНІСТЬ РЕГІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ НОВАТОРСТВА (2012–2016 рр.)

Президент Національної академії педагогічних наук України В. Г. Кремень зазначає, що в процесі невпинного поступу глобалізація включає все нові й нові аспекти посилення взаємозв'язку та інтеграції людських співтовариств.

Саме таким співтовариством став науково-методичний комплекс «Консорціум закладів післядипломної освіти», що об'єднав і консолідував практично всі регіони країни на засадах творчої співпраці. Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» (ДВНЗ УМО) НАПН України спільно із регіональними закладами післядипломної педагогічної освіти крокують у напрямі розроблення оптимальних інноваційних моделей і шляхів модернізації системи неперервного фахового зростання працівників галузі, залучення творчо працюючих педагогів до участі в інноваційних проєктах щодо розроблення нового формату підготовки конкурентоспроможного фахівця системи освіти.

Проблемам оновлення системи післядипломної педагогічної освіти присвячена низка досліджень, зокрема з питань інноваційних перетворень її змісту, форм, методів, технологій на сучасних методологічних засадах синергетичної методології, гуманітаризації тощо (Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, Н. І. Клокар, В. І. Маслов, В. В. Олійник, А. П. Пуховська, М. І. Романенко, Т. М. Сорочан та ін.).

Останнім часом зустрічаються публікації, присвячені проблемі новаторства в післядипломній педагогічній освіті (Н. І. Білик, М. В. Гриньова, Л. В. Колесникова, Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, Н. А. Мельник, Є. Р. Чернишова та ін.).

Розуміючи роль закладів освіти післядипломної педагогічної освіти, що забезпечують динамічний

професійний розвиток педагогічних працівників, проводиться продуктивна робота щодо мережевої взаємодії їх як рівноправних учасників співпраці у межах вищезгаданого науково-методичного комплексу з метою ефективного погодження та об'єднання зусиль, спрямованих на реалізацію спільної мети.

Але означене питання новаторства ще не має достатньої реалізації в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у науково-методичній роботі педагогічних колективів, кафедр закладів післядипломної педагогічної освіти, у формах проведення науково-методичних заходів всеукраїнського та регіонального рівнів тощо.

Постійний творчий пошук ефективних форм науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів обумовив ініціативу ДЗВО УМО НАПН України щодо створення в межах Консорціуму у 2011 р. Всеукраїнської школи новаторства (ВШН) керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників. Учасники ВШН відзначають, що вона є вже не просто формою підвищення фахового рівня зазначених категорій працівників, «це глибина наукової думки, широкий спектр інноваційних поглядів, що об'єднали коло однодумців, пройнятих новітніми ідеями та відкриттями» [29].

Є. Р. Чернишова, колишній проректор з науково-педагогічної, методичної роботи та міжнародних зв'язків ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, наголошувала: «Беручи особисту участь від розроблення концептуальних положень функціонування такої ВШН до конкретних заходів, постійно опікуючись питаннями її розвитку, я впевнено можу стверджувати, що Школа новаторства зайняла своє чільне місце в роботі з розвитку педагогічної майстерності працівників галузі. Організацію діяльності Школи новаторства забезпечує Науково-методичний центр координації закладів післядипломної педагогічної освіти, регіональних і міжнародних зв'язків ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Ми розглядали питання про роботу

Школи новаторства на засіданнях вченої ради, науково-методичної ради Університету. Підсумки роботи Школи новаторства широко представляються та висвітлюються на сторінках періодичних і науково-методичних видань, сайтах Університету та закладів післядипломної педагогічної освіти, тематичних виставках. Корисними для керівників і педагогічних працівників стали видані за підсумками проведених заходів спільно з Рівненським ОІППО науково-методичні посібники зі серії «Бібліотечка Всеукраїнської школи новаторства»: «Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти», «Координація науково-методичної роботи закладів ППО в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища», «Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі», «Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти», «Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти» [там само, с. 5–6].

На засіданні Літньої Всеукраїнської школи новаторства – Червневих педагогічних студіях, які було проведено 13–15 червня 2012 р. на базі обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та відділів освіти Рівненщини, учасники творчої групи координаторів ВШН підтримали ініціативу Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (ПОІППО) і вийшли з пропозиціями щодо перспектив розвитку такої форми науково-методичної діяльності на всеукраїнському та регіональному рівнях, як Регіональні і Зональні школи новаторства (РШН і ЗШН) керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти.

З метою реалізації положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, відповідно до листа ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України від 26.06.2012 року № 01–02/392 «Про рекомендації щодо участі у заходах науково-методичного супроводу

професійного розвитку керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у межах діяльності Консорціуму закладів післядипломної освіти в 2012/2013 навчальному році» було створено Полтавську регіональну школу новаторства та розроблено її Положення [3].

Відповідно до виконання загальної науково-дослідницької теми ПОІППО «Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства» у 2012 р. зусилля кафедри педагогічної майстерності були спрямовані на розвиток новаторства як вищого рівня педагогічної майстерності педагогічних працівників, їхньої готовності, бажання, здатності підтримувати і реалізовувати нововведення в усіх галузях своєї життєдіяльності.

Отже, реальною моделлю взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик стала Полтавська регіональна школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників (наказ Департаменту освіти і науки від 10.12.2012 р. № 37).

Поява РШН – це вияв необхідності сучасного ефективного науково-методичного супроводу системи післядипломної педагогічної освіти з вирішення завдань розвитку й забезпечення стратегічних і тактичних дій щодо постійного вдосконалення фахової майстерності освітян Полтавської області.

Педагогічна проблема РШН – «Упровадження технологій новаторської діяльності в контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній освіті».

Метою діяльності РШН є посилення новаторського руху в освітньому просторі регіону, виявлення, популяризація педагогічних технологій, проєктів тощо та всебічне впровадження їх у педагогічну практику, підвищення фахового рівня керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти Полтавської області.

Робота РШН відбувається за такими напрямками:

- розвиток професійної компетентності педагогічних

працівників, підвищення результативності та якості освітнього процесу завдяки впровадженню нових педагогічних технологій і методик науково-методичного забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі;

- визначення актуальних потреб щодо науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогічних працівників;

- організація підвищення професійного рівня слухачів РШН на науково-методичних засадах шляхом залучення до роботи в ній науковців і фахових викладачів і методистів;

- нові форми впровадження і поширення передового педагогічного досвіду як необхідна умова створення інноваційного освітнього середовища;

- бібліотеки Полтавщини на допомогу розвитку освіти в регіоні;

- діяльність методичних служб в умовах єдиного освітнього простору;

- організація роботи зональних шкіл новаторства (ЗШН) Полтавського регіону.

Основними завданнями РШН є:

1. Вивчення й популяризація інноваційних педагогічних технологій, вирішення проблем оновлення й модернізації науково-методичного забезпечення навчальних закладів області.

2. Пропаганда перспективних моделей новаторського досвіду з актуальних проблем педагогічної та управлінської діяльності.

3. Підвищення фахової компетентності й педагогічної майстерності педагогічних та управлінських кадрів.

4. Організація професійної взаємодії та співпраці фахівців з питань післядипломної педагогічної освіти з різних регіонів України, обмін досвідом роботи ЗШН.

5. Сприяння створенню інноваційного освітнього простору післядипломної педагогічної освіти завдяки впровадженню

досягнень психолого-педагогічної науки в освітній процес закладів освіти області.

Полтавська регіональна школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників координує діяльність 11 зональних шкіл новаторства (далі – ЗШН), які об'єднують 2–3 райони, до складу яких входило 193 особи (науковці, представники відділів освіти райдержадміністрацій, завідувачі РМК, методисти, директори шкіл, практичні психологи та ін.).

ЗШН функціонують на базі рай(міськ)методкабінетів визначених управлінь освіти виконавчих комітетів і відділів освіти міських рад і райдержадміністрацій (рис. 1):

Діяльність РШН та ЗШН здійснювалася за такими етапами:

I етап – навчально-тренувальний (2012 р.):

1.1. Участь у роботі ВШН.

1.2. Організація роботи РШН та ЗШН.

1.3. Формування та планування роботи РШН.

1.4. Проведення I фестивалю «Золотий фонд уроків Полтавщини» за номінацією «Мультимедійний урок».

1.5. Висвітлення новаторських ідей учителів початкових класів та кращих початкових шкіл Полтавщини у Всеукраїнському науково-практичному освітньо-популярному журналі «Імідж сучасного педагога».

II – творчо-пошуковий (2013–2014 рр.):

2.1. Проведення трьох методичних студій РШН.

2.2. Проведення методичних студій, педагогічних мостів між ЗШН.

2.3. Створення сайту «Полтавська регіональна школа новаторства».

2.4 Створення інформаційного банку даних.

2.5. Проведення науково-практичних конференцій, «круглих столів».

2.6. Створення Школи молодого вчителя Полтавщини та відповідного розділу на сайті РШН.

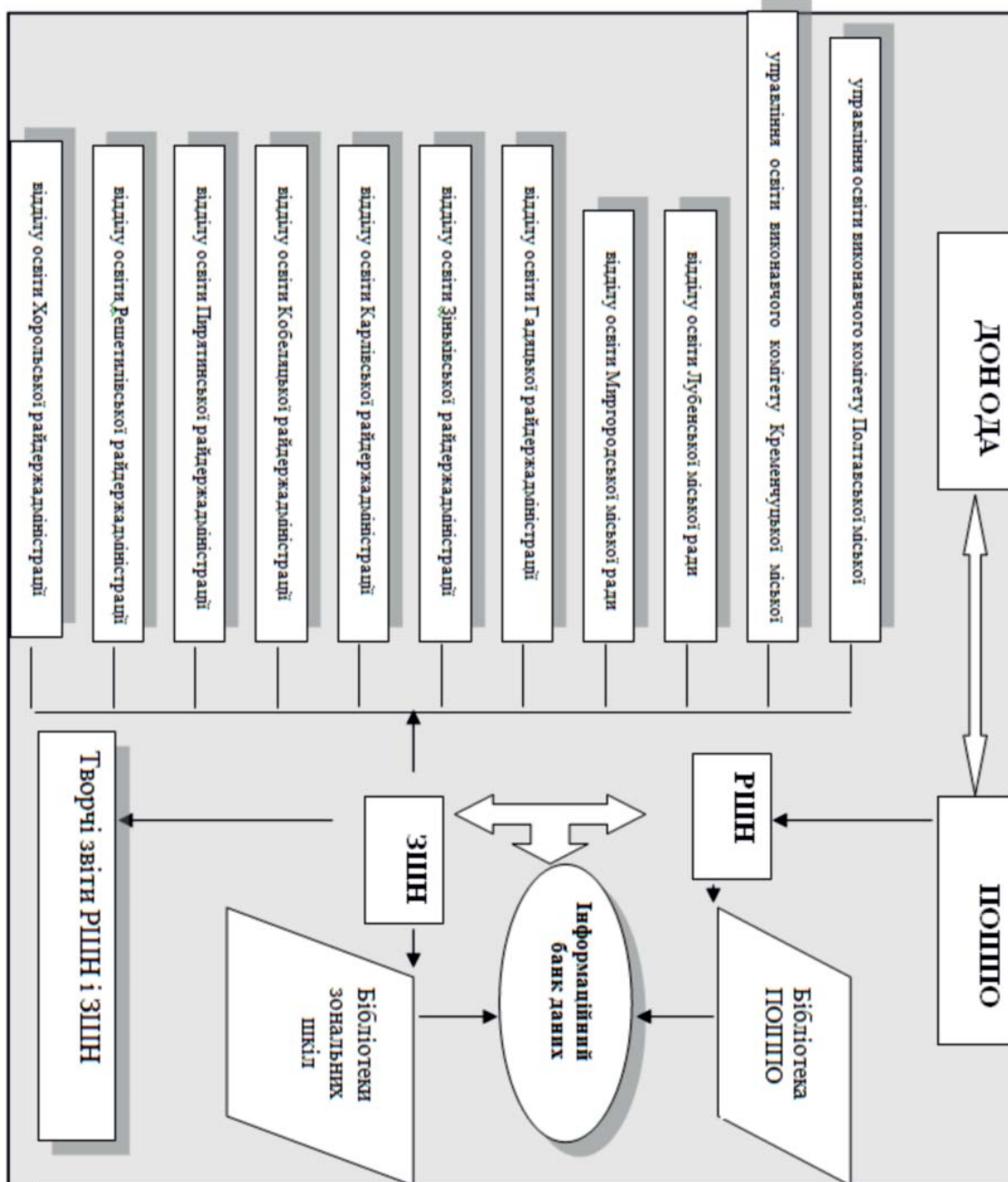


Рис. 1. Модель організації та функціонування шкіл новаторства в Полтавському регіоні

2.7. Видання спецвипуску Всеукраїнського науково-практичного освітньо-популярного журналу «Імідж сучасного педагога».

III – рефлексійний (2015):

3.1. Проведення Четвертої методичної студії РШН.

3.2. Проведення методичних студій, педагогічних мостів між ЗШН.

3.3. Проведення 1-2 засідань Школи молодого вчителя Полтавщини.

3.4. Проведення II фестивалю «Золотий фонд уроків Полтавщини» за номінацією «Інфоурок».

3.5. Відеокастинг учителя.

IV. Підсумковий (2016)

4.1. Проведення 3-4 засідань Школи молодого вчителя Полтавщини.

4.2. Видавнича продукція РШН.

4.3. Педагогічне рандеву РШН і ЗШН.

Відповідно до визначених етапів проведена така робота:

1. Представники Полтавських РШН та ЗШН постійно беруть активну участь у Всеукраїнських Інтернет-конференціях, які організовує та проводить ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

· I Всеукраїнська Інтернет-конференція «Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку» (12 грудня 2012 р.) [15]. Виступ «Регіональна школа новаторства як школа вирощування вчителя-новатора» Н. І. Білик, координатора Полтавської РШН [21].

Участь у цій конференції сприяла посиленню новаторського руху на Полтавщині: було відкрито у м. Кременчуці Центр педагогічної освіти «Новатор», який увійшов до складу Науково-навчального комплексу багаторівневої неперервної освіти «Профільна освіта регіону», що функціонує на базі Кременчуцького інституту

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля та гімназії № 5 м. Кременчука (угода від 1.11.2012 р.);

· II Всеукраїнська Інтернет-конференція «Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників як форма дисемінації інноваційного досвіду ОІППО: калейдоскоп творчих здобутків, перспективи розвитку» (7 листопада 2013 р.). Виступи учасників Полтавської РШН: Н. І. Білик «Дисемінація досвіду педагогів-новаторів через регіональні та зональні школи новаторства».

Відповідно до «Комплексної програми розвитку освітньої галузі Полтавської області на 2011–2015 роки» з метою стимулювання інноваційної діяльності вчителів, зорієнтованої на вдосконалення педагогічної майстерності проведення уроків, на особистісну та творчу самореалізацію розроблено положення та проведено обласний Інтернет-фестиваль «Золотий фонд уроків Полтавщини» за номінацією «Мультимедійний урок» (з 15 по 25 грудня 2012 р.). Учасників – 134, з яких переможців – 19.

Проведені три методичні студії РШН.

22 лютого 2013 року – Перша методична студія учасників РШН з проблеми «Впровадження технологій новаторської діяльності в контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній освіті».

Мета її проведення: визначити пріоритетні завдання щодо діяльності РШН, вирішити організаційні питання щодо формування ЗШН, сприяти посиленню новаторського руху в освітньому просторі регіону, популяризувати педагогічні технології, проекти тощо та всебічно впроваджувати їх у педагогічну практику, підвищувати фаховий рівень керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти Полтавської області.

У роботі студії брало участь 28 осіб (науковці вишів м. Полтави і Кременчука, представники відділів освіти, методисти РМК та ММК, директори, заступники директорів з 22 районів області). В. В. Зелюк, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, розповів про організацію діяльності РШН та ЗШН в Полтавській області; Н. І. Білик,

професор кафедри педагогічної майстерності ПОІППО, – про науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів та координацію науково-методичної роботи закладів освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища (з досвіду роботи Рівненського та Кіровоградського ОІППО); А. П. Самодрин, доктор педагогічних наук, професор Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, мав виступ про організацію науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах Кременчуцького центру педагогічної освіти «Новатор»; М. В. Гриньова, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, доповіла про взаємодію та співтворчість кафедр педагогічної майстерності як факторів оновлення змісту науково-методичної діяльності в установах і закладах освіти; С. Ф. Клепко, доктор філософських наук, проректор з наукової роботи ПОІППО, – про інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти та ін.

21 червня 2013 р. – Друга методична студія «Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти» у рамках Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток освітнього округу Кременчуччини «Профільна освіта регіону»: досвід і перспективи» була проведена на базі Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Авторка цієї статті, керівник Центру педагогічної освіти «Новатор» ННК «Профільна освіта регіону», координатор Полтавської РШН, зосередила увагу на розвитку новаторських ідей в умовах освітнього округу та на інноваційних підходах Зональних шкіл новаторства в освітньому окрузі. З досвідом роботи ЗШН ознайомили координатори («Досвід організації Центру саморозвитку вчителя» – І. М. Бобер, директор Кременчуцької гімназії №5 ім. Т. Г. Шевченка; «Інноваційні підходи у системі роботи міської школи» – А. П. Пашедін, директор Кременчуцької ЗОШ І–ІІІ ст.; «Нова школа – нові технології» – В. І. Дворник,

директор Великокручанської ЗОШ І–ІІІ ст. Пирятинського району).

Для подальшої роботи РШН та ЗШН було рекомендовано: забезпечити подальший рух новаторства в рамках округу «Профільна освіта регіону»; продовжити творчу співпрацю РШН та Кременчуцького центру педагогічної освіти «Новатор» (проведення спільних конференцій, «круглих столів», обмін досвідом роботи) шляхом творчого вдосконалення досвіду школи-господарства А. С. Макаренка, школи радості та творчості В. О. Сухомлинського, школи-толоки О. А. Захаренка; провести міжрайонні педагогічні мости в умовах ЗШН; розробити інструментарій щодо виявлення вчителів-новаторів в області та провести моніторингове дослідження.

3. 30.09.2014 – Третя методична студія Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників «Створення банку інноваційного педагогічного досвіду».

Засідання студії відкрив В. В. Зелюк, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, який повідомив, що протягом 2012–2014 рр. у рамках Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти діє Полтавська регіональна школа новаторства, яка має певні досягнення, а також наголосив на дієвості ЗШН Полтавщини, якими проведено: методичних студій – 17, педагогічних мостів – 19, майстер-класів педагогів-новаторів Полтавщини – 14, створено 50 електронних презентацій інноваційних уроків.

Про створення банку інноваційного педагогічного досвіду на сайті Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти розповіла її координатор, авторка цієї публікації. Особливий інтерес в учасників студії викликала презентація 9 блогів із 11 ЗШН. Присутнім запам'яталися яскраві виступи координаторів ЗШН: О. В. Цимбалюк, заступника завідувача ММК з науково-інноваційної роботи управління освіти виконавчого комітету

Полтавської міської ради; О. В. Сутулої, завідувача районного методичного кабінету відділу освіти Карлівської РДА; І. В. Шевченко, методиста ММК відділу освіти Миргородської міської ради Полтавської області; А. М. Костогриз, завідувача районного методичного кабінету відділу освіти, молоді та спорту Решетилівської РДА Полтавської області, які поділилися інноваційними ідеями шкіл новаторства.

При обговоренні своїми думками поділилися: С. Ф. Клепко, докт. філос., доцент, проректор з наукової роботи ПОІППО; А. П. Самодрин, докт. пед. наук, проф. кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля; В. Ю. Стрельников, докт. пед. наук, проф., зав. кафедри культурології, педагогіки та історії Полтавського університету економіки і торгівлі; Я. В. Сухенко, канд. псих. наук, зав. кафедри педагогічної майстерності ПОІППО. Вони відзначили потужну організаційну, науково-методичну роботу Полтавської РШН, творчу діяльність координаторів ЗШН щодо наповнювання оригінальними матеріалами блогів і різні форми зрощування педагогів-новаторів області.

На завершення роботи Третьої методичної студії Н. М. Токаренко, методист кафедри педагогічної майстерності ПОІППО, надала практичну допомогу учасникам Третьої методичної студії щодо створення блогу учителя.

Обговоривши актуальні питання інноваційного педагогічного досвіду шкіл новаторства Полтавщини та врахувавши пропозиції учасників Третьої методичної студії, співтовариство керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників планує й надалі творчо працювати і примножувати здобутки освітян полтавського краю.

10 жовтня 2013 року на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського спільно з Національною академією педагогічних наук України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Департаментом освіти і науки Полтавської ОДА відбувся Всеукраїнський «круглий

стіл» «Проектування процесу навчання педагогічних працівників з андрагогічних позицій регіональної школи новаторства».

Освітняни провели всебічний аналіз актуальних проблем новаторського руху в системі післядипломної педагогічної освіти України та Полтавської області, впливу глобальних змін ХХІ ст. на стан освіти дорослих з андрагогічних позицій. Учасники обговорили роботу Регіональних та Зональних шкіл новаторства, центрів педагогічної освіти, професійної майстерності педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти у межах Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

З вітальним словом від імені голови оргкомітету В. В. Олійника, ректора ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Міжнародної слов'янської академії освіти імені Я. А. Коменського, заслуженого працівника освіти України, до учасників звернулася модератор «круглого столу» Є. Р. Чернишова, перший проректор – проректор із науково-педагогічної, методичної роботи та міжнародної діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри економіки та управління персоналом.

Під час роботи «круглого столу» виступили: С. Ф. Клепко, М. В. Гриньова, Н. В. Любченко, Н. І. Білик, Л. П. Пасечнікова, Н. А. Мельник, Л. М. Колосова, В. О. Смірнов, В. Ф. Моргун та ін.

Особливий інтерес в учасників «круглого столу» викликала панорама новаторських ідей 14 координаторів та учасників 11 Зональних шкіл новаторства Полтавщини: А. М. Костогриз, завідувач РМК відділу освіти, молоді та спорту Решетилівської РДА Полтавської області, поділилася інноваційними ідеями Решетилівської зональної школи новаторства; Л. В. Крупіна, заступник директора з навчально-виховної роботи в Полтавському обласному ліцеї-інтернаті для обдарованих дітей із сільської місцевості при

Кременчуцькому педагогічному училищі імені А. С. Макаренка, розповіла про новаторський підхід до організації роботи з обдарованими дітьми із сільської місцевості; В. В. Шакотько, заступник директора з навчальної роботи Кременчуцького педагогічного училища імені А. С. Макаренка, презентував нові підручники з інформатики для 5 класу; О. В. Цимбалюк, заступник завідувача ММК з науково-інноваційної роботи управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради, представила авторські програми як засіб реалізації новаторської ідеї в освіті м. Полтави; О. В. Сутула, завідувач РМК відділу освіти Карлівської РДА, розповіла про стимулювання педагогів-новаторів і педагогічних колективів до впровадження в освітню практику інноваційних педагогічних технологій; С. О. Кочергіна, директор спеціалізованої школи I–III ст. № 6 Лубенської міської ради Полтавської області, розкрила роль шкільного мультимедійного центру щодо формування методичної культури педагогів; Л. Г. Горова, заступник директора з навчально-виховної роботи спеціалізованої школи I–III ст. №4 Гадяцької районної ради Полтавської області, розповіла про трансформацію новаторських підходів у сучасній школі; Л. О. Пікуль, заступник директора з навчально-методичної роботи ЗОШ I–III ст. №2 з поглибленим вивченням математики Комсомольської міської ради Полтавської області, представила освітній заклад як громадсько активну школу; І. В. Шевченко, методист ММК відділу освіти Миргородської міської ради Полтавської області, розповіла про розвиток інноваційної поведінки педагога; учитель Бутенківської ЗОШ I–III ст. Кобеляцької районної ради Полтавської області М. В. Мигуля, учитель-методист фізичної культури, зробив презентацію Школи олімпійського руху, М. В. Дрига, старший учитель, учитель предмета «Захист Вітчизни» розповів про навчально-методичний комплекс «Захист Вітчизни» як освітньо-виховне середовище формування особистості старшокласника; Л. М. Загрива, директор Петраківського НВК Хорольської районної ради Полтавської області, показала результативність проєкту «Школа культури здоров'я»; В. П. Троцька, директор Човно-Федорівської ЗОШ I–III ст. Зіньківської районної ради Полтавської області, зробила

наголос на ролі музею історії села та школи щодо активізації пошуково-дослідницької діяльності вчителів та учнів.

Також учасники «круглого столу» мали можливість побачити творчу майстерню С. О. Заїки, учителя-новатора музичного мистецтва гімназії № 1 Лохвицької районної ради Полтавської області.

Зважаючи на потребу у створенні в Україні сприятливих умов розвитку освіти дорослих, учасники «круглого столу» рекомендували:

1. Орієнтувати у системі управління післядипломною педагогічною освітою діяльність Регіональних і Зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти на реалізацію принципів освіти дорослих, модульного проєктування навчального процесу, науково-методичного супроводу, інформаційної повноти й доступності, партнерських стосунків між суб'єктами навчання, режиму саморозвитку в системі закладів післядипломної педагогічної освіти. Сприяти багаторівневій освіті та самовизначенню тих, хто навчається, подоланню стереотипів і бар'єрів сприйняття, створенню атмосфери відкритого діалогу.

Здійснити заходи щодо популяризації наукової та винахідницької діяльності педагогічних працівників, зокрема, шкіл новаторства.

Розробити систему моніторингу діяльності Регіональних і Зональних шкіл новаторства з урахуванням системи моніторингу в закладі ППО та базової кваліметричної моделі діяльності Р(М)МК(Ц).

Ураховувати роботу в Регіональних та Зональних школах новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників як кредитний залік у міжкурсовий період у системі післядипломної педагогічної освіти.

Для підвищення якості підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників із питань розвитку інноваційної діяльності в системі ППО Університету менеджменту освіти НАПН України спільно з інститутами (академіями) післядипломної педагогічної освіти розробити

проект тезаурусу педагога-новатора системи ППО.

Творчій групі координаторів Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників розробити проект «Всеукраїнський віртуальний методичний кабінет ВШН» та організувати його обговорення для подальшого впровадження в межах Всеукраїнської школи новаторства.

Запровадити проведення Всеукраїнського семінару з вивчення досвіду М. В. Гриньової, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декана природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка щодо впровадження курсу «Педагоги-новатори України».

Започаткувати рубрику «Зустрічі з педагогами-новаторами» у фахових виданнях, які є інформаційними партнерами Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

8.1. У червні 2014 року було створено сайт «Полтавська регіональна школа новаторства» (<https://sites.google.com/site/novportal/>) та 11 блогів ЗШН. Індекс сайту [ID: 2364591]. Позиція в рейтингу Hotlog : Наука / Освіта. – Організація – 295 місце (на 03.07.2015 р.) серед 462 організацій. Кількісні та якісні показники за 12 місяців 2014–2015 рр.: всього відвідувачів сайту – 945, перегляд матеріалів сайту – 5743, сесій – 1679.

Це свідчить про широку аудиторію сайту РШН, його дієвість: щомісяця близько 100 відвідувачів. Керівні, науково-педагогічні і педагогічні працівники й інші зацікавлені особи можуть ефективно обмінюватися досвідом щодо створення та діяльності регіональної (зональних) шкіл новаторства, а також мати можливість повідомити про власні погляди, ідеї, здобутки.

Участь у VI Міжнародному фестивалі педагогічних інновацій 18–19 вересня 2014 року, м. Черкаси). Тема інноваційної розробки: «Полтавська регіональна школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних

працівників». Представлена модель організації та функціонування шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників – із 487 учасників 82 переможці (отримано сертифікат учасника та диплом переможця) [13].

8.2. Проведено Міжнародну вебконференцію «Теорія і практика підвищення кваліфікації педагогічних працівників» (31.10.2013 року) [16].

Представництво учасників від: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України; Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України; Інституту професійно-технічної освіти НАПН України; Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка; Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка; Полтавської державної аграрної академії та 13 освітніх закладів післядипломної педагогічної освіти Вінницької, Донецької, Запорізької, Київської, Кіровоградської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської областей. Загальна аудиторія слухачів вебконференції становила 328 осіб, одноосібно заявлено на участь – 68, з яких: докт. пед. наук – 3; докт. філос. наук – 3; докт. габілітований – 1; канд. пед. наук – 26; канд. філос. наук – 1; канд. іст. наук – 4; канд. псих. наук – 2.

З вітальним словом до учасників вебконференції звернувся Зелюк В. В., ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, канд. пед. наук, доцент, який підкреслив, що залучення керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників до участі в інноваційних проєктах з розроблення нового формату підготовки конкурентоспроможного фахівця у системі підвищення кваліфікації – одне із першочергових завдань цього зібрання. Далі був представлений дайджест поданих матеріалів зарубіжних науковців: Мажець Г., докт. габілітований, проф. філії Пьотрков-Трибунальський Університету Яна Коханевського в м. Кельце (Республіка

Польща); Парка Дж., докт. філософії, проф., зав. відділу етики Кйонсанського національного університету, президента Міжнародного об'єднання «Філософія для дітей країн Азії та Океанії», члена Міжнародного товариства «Філософська освіта країн Азії та Океанії у розвитку демократії» під егідою ЮНЕСКО (Південна Корея); Остера Г. О., докт. наук філософії, теології факультету освіти і комунікації Університету м. Йончопінг (Швеція). Вони акцентували увагу на образі сучасного вчителя, його завданнях і професійному розвитку; на впровадженні методики рефлексивного навчання «Філософія для дітей»; шляхах підвищення професійної компетенції педагогів у Норвегії; на навчанні впродовж життя у скандинавському контексті. Продовженням дайджесту була доповідь «Післядипломна підготовка вчителів загальноосвітніх закладів до використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання» Хаммера К., викл. Педагогічного коледжу імені Наталі Зейл Університету м. Копенгаген (Данія) та Капустян І. І., канд. пед. наук, доц. кафедри англійської та німецької філології, заступника декана з навчальної роботи факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Наступні доповіді мали актуальний характер щодо пріоритетної теми вебконференції та висвітлювали такі питання: «Маркетингові дослідження як засіб гнучкого управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти» (Рябова З. В., докт. пед. наук, доц., зав. кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України); «LLL – основний тренд і виклик для післядипломної педагогічної освіти» (Жук М. В., канд. філос. наук, доц. КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»); «Інноваційні технології навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» (Смирнова М. Є., канд. пед. наук, завідувач кафедри виховання й розвитку особистості КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»); «Напрями підготовки викладачів з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання» (Дивак В. В., канд. пед. наук, доц. кафедри інформаційних та комунікаційних технологій ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН

України; «Зміст, форми та методи підвищення кваліфікації вчителів з питань інноваційної діяльності: теоретичні засади та досвід» (Зазуліна Л. В., канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Хмельницький); «Вебконференція як засіб поглиблення навчальних компетенцій учнів» (Коновалов О. Л., канд. іст. наук, ст. викл. кафедри теорії і методики викладання соціально-економічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); «Виклики для професійного розвитку педагогічних працівників» (Клепко С. Ф., докт. філос. наук, доц., проректор з наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського); «Новаторський підхід в освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників» (Білик Н. І., канд. пед. наук, доц., проф. кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського).

Актуальність визначеної проблеми Міжнародної науково-практичної вебконференції обумовлюється потребою підготовки нового покоління педагогічних працівників, які мають не лише високу професійну компетентність, а й ідентифікуються з цінностями й нормами професійної діяльності, зорієнтованими на творчу реалізацію та постійне самовдосконалення у професії. Учасники вебконференції зазначають, що необхідно створити в Україні умови для широкого використання різноманітних інноваційних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації.

8.3. Створено Школу молодого вчителя Полтавщини (наказ від 21.11. 2014 р. № 341 «Про організацію діяльності обласної Школи молодого вчителя Полтавщини»). Перше засідання Школи відбулося 20.03.2015 року. У вітальному слові до учасників Зелюк В. В., ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, кандидат педагогічних наук, доцент, підкреслив важливість і потужність молодого сили такого угруповання вчителів в освітньому просторі Полтавщини, а також потребу у розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності всіх його учасників.

Про перспективи роботи протягом 2014–2016 рр. розповіла розповіла автор цієї статті, професор кафедри педагогічної майстерності ПОІППО, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий керівник Школи молодого вчителя Полтавщини.

I частина засідання – «Дебют молодого вчителя» (необхідно було представити 7 слайдів, які розкривають особистісні та педагогічні якості учасника, його життєві та професійні досягнення, інтереси). Серед учасників виявилися ті, які мають свій сайт, цікавляться театром, археологією, туризмом, спортом, музикою. Виступи були досить яскравими, змістовними й захопливими, тому кожного учасника супроводжували аплодисменти. Під час бесіди «Особливості професійного становлення молодого вчителя» виступили: Коваленко О. П., методист української мови та літератури ПОІППО ім. М. В. Остроградського, Чирка В.В., методист світової літератури, Міщенко І. О., методист історії та права, Крилевець М. П., методист початкових класів. Методисти ПОІППО ім. М. В. Остроградського відзначили сумлінне ставлення молодих учителів до першого дебюту як фахівців, неординарне мислення та креативний підхід щодо презентацій учителями своєї діяльності.

II частина тривала в стінах Полтавської ЗОШ I–III ст. № 38, де учасників з повагою зустрічали педагоги й учні на чолі з директором школи Говоруном Ю. Д. та його заступником Ткач З. Б. Тут відбулося знайомство з творчими лабораторіями вчителів-наставників: МГ-1 (вчитель-методист Маценко Н. Л.); МГ-2 (вчитель-методист Хлебнікова Н. В.); МГ-3 (вчитель II категорії Войтенко К. В.); МГ-4 (вчитель вищої категорії Лозовська Н. А.).

Автором цієї статті було проведено тренінг «Урок – основна форма роботи вчителя: майстерність, спілкування, технології», під час якого учасників ознайомлено з вимогами до сучасного уроку, розкрито суть іміджу сучасного педагога та його складників, види інноваційних уроків тощо.

Таке ефективне співробітництво молодих учителів спрямоване на розвиток їхньої професійної компетентності та інноваційного потенціалу. Перш за все, Школа відрізняється від інших обласних шкіл молодого вчителя тим,

що учасники були рекомендовані Зональними школами новаторства як молоді спеціалісти, які вже привернули до себе увагу (хоча у деякого педагогічний стаж роботи пів року), по-друге, інтеграція вчителів різних предметів (української мови та літератури, світової літератури, іноземної мови, математики, фізики, історії та правознавства, біології, інформатики, початкових класів, музичного мистецтва) дає можливість побачити себе серед інших учителів-предметників і взаємозбагатитися досвідом один одного.

8.4. На сайті РШН (google.com/site/novpoltava/kontakti?pli=1) створено сайт «Школа молодих учителів Полтавщини», де розміщені фотоматеріали першого засідання тощо.

8.5. Інформаційним партнером РШН є Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога» [3; 4; 5; 9; 18–19; 30].

Протягом 2012–2015 рр. видано такі спецвипуски :

2012 – № 5 «Упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти»;

2012 – № 6 «Реалізація компетентнісного підходу у початковій освіті»;

2013 – № 8–9 «Новаторський рух у післядипломній педагогічній освіті України», у якому вміщено 14 матеріалів про напрацювання ЗШН Полтавщини;

2014 – № 1 «Трибуна інноваційного розвитку педагогів»;

2015 – № 4 «Післядипломна освіта – школа педагогічної майстерності».

12. Опубліковано 33 статті про діяльність та здобутки Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників [1–2; 5–7; 10–14; 17; 20; 22–28; 32; 35–36].

Отже, це далеко не повний перелік дій і напрямів діяльності Полтавських регіональної та зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Зародження новітніх педагогічних думок у школах новаторства, їхнє поширення й розвиток здійснюються у

постійному взаємозв'язку і взаємовпливові. Педагогічна думка є своєрідним трансформатором між суспільною думкою і педагогічною наукою, збагачуючи останню новими соціальними ідеями. Педагогічна наука, своєю чергою, привносить у педагогічну, а водночас, і в суспільну думку теоретичне обґрунтування педагогічних процесів і явищ [31; 33].

Головним механізмом розвитку школи новаторства є колективна педагогічна творча діяльність [34]. Це найважливіший шлях гармонізації педагогічного життя співтовариства педагогів.

Саме за ці роки посилюється новаторський рух в Україні, по-перше, це поява різних форм розвитку майстерності педагогів: Червневі студії ВШН у Рівному, методичні студії та педагогічні мости між регіональними і зональними школами новаторства, мережева взаємодія між ними, створення сайтів і блогів, проведення фестивалів і конкурсів, майстер-класів, видання матеріалів досягнень різних шкіл новаторства тощо.

Наприклад, Рівненським обласним інститутом ППО із метою модернізації системи управління професійним розвитком методистів науково-методичних організовано спеціальне навчання за участю науковців під час Червневих методичних студій, метою яких є формування творчої особистості як основної цінності суспільства; створення розгалуженої інфраструктури методичної служби на принципах мережевої взаємодії й маркетингу; розроблення та презентація нових, досконаліших критеріїв експертизи освіти в регіоні, механізмів їх застосування у практичній діяльності, впровадження яких сприятиме забезпеченню стабільного функціонування й розвитку системи освіти регіону, формуванню єдиного інформаційно-навчального середовища регіональної освітньої системи тощо.

Ідея створення Регіональних шкіл новаторства поширилася в 11 областях України, у рамках ВШН. На основі систематизації та узагальнення матеріалів щодо функціонування регіональних шкіл новаторства, проведених Університетом менеджменту освіти НАПН України, відзначимо, що навіть у цьому питанні помічаємо різні

підходи до створення таких спільнот:

I - Полтавська регіональна школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти (координатор – Білик Н.І., Полтавський ІППО), до складу якої входить 11 зональних шкіл новаторства, Центр педагогічної освіти «Новатор» Науково-навчального комплексу багаторівневої неперервної освіти «Профільна освіта регіону» Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля та Школа молодого вчителя Полтавщини.

II - Рівненська регіональна школа новаторства керівних і педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти (голова координаційної ради – Мельник Н. А., Рівненський ІППО) об'єднує 3 школи новаторства: керівних і педагогічних працівників ЗНЗ; керівних і педагогічних працівників ПНЗ; керівних і педагогічних працівників ДНЗ та 3 зональні школи новаторства: північну, центральну, південну.

III - Обласні школи новаторства (ОШН) Донецького ІППО – 5: ОШН керівних кадрів «Використання інноваційних технологій в управлінні діяльністю ЗНЗ як необхідна умова проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників» у відділеннях: директори ЗНЗ; заступники директорів ЗНЗ (координатори – Пасечнікова Л. П., Колган Т. В.); ОШН методичних кадрів «Інноваційний менеджмент у системі науково-методичної роботи як вектор удосконалення фахової майстерності педагогічних працівників» (координатор – зав. ЦКРМС); ОШН керівних, методичних і педагогічних працівників дошкільної освіти (координатори – Макаренко С. І., Стягунова О. О.); ОШН методичних кадрів ПНЗ «Зміна ролі ПНЗ в освітніх округах засобами проектно-цільового управління розвитком закладу» (координатора – Ломакіна Г. І.); ОШН методичних кадрів та керівників ДЗО, ЗЗСО, ПНЗ, санаторних шкіл-інтернатів «Здоров'язбережувальний потенціал діяльності навчальних закладів» (координатор – Поуль В. С.).

IV - Волинська регіональна школа новаторства керівних і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних

закладів ЗСО (Шинкарук І. В., Волинський ІППО).

V - Регіональна школа новаторства керівних і педагогічних працівників дошкільної освіти (Наумчук Т. В., Житомирський ІППО).

VI - Регіональна школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти Тернопільської області (координатор – Соболяк Л. Є., Тернопільський ІППО) та 9 зональних шкіл новаторства.

VII - Черкаська регіональна школа новаторства (Замулко О. І., Черкаський ІППО) та Уманська зональна школа новаторства (Баранюк Т. В., методкабінет відділу освіти Уманської райдержадміністрації).

VIII - Школи новаторства Чернігівського ІППО імені К. Д. Ушинського – 4: керівних кадрів ЗНЗ «Співпраця з науковцями як важливий чинник формування інноваційного освітнього середовища у загальноосвітніх навчальних закладах» (координатор – Артюх М. С.); методичних працівників Р(М)МК, (НМЦ) «Психологічний супровід управлінської діяльності керівника ЗНЗ» (координатор – Чепурна Г. Л.); педагогічних працівників ДЗО та ЗЗСО «Інноваційні технології удосконалення психолого-педагогічної компетентності батьків» (координатор – Подорога Т. В.); педагогічних працівників ДЗО та ЗЗСО I ступеня «Особливості наступності розвитку особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» (координатор – Антипець В. П.).

IX - Регіональна школа новаторства педагогічних працівників (наук. кер. – Калініченко Н. А., координатор – Кірішко Л. М., Кіровоградський ІППО імені Василя Сухомлинського».

X - Авторська регіональна школа новаторства для педагогів, які викладають логіку, «Розвиток логічної компетентності особливості в умовах реалізації освіти впродовж життя» (автор – Василенко Н.В., Вінницька академія неперервної освіти).

XI - Обласна авторська творча майстерня новаторства керівних і педагогічних працівників «Педагогічна

майстерність: теорія і практика» (керівник – Л. А. Морочковська, Чернівецький ІППО).

На наш погляд, перспективи шкіл новаторства передбачають такі етапи їхнього розвитку:

I – розвиток творчої індивідуальності педагога, розвиток здатності виявляти, формулювати, аналізувати й вирішувати творчі педагогічні завдання, а також розвиток спільної технології новаторського пошуку, самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію, бачення проблеми в знайомій ситуації, новій функції об'єкта, комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новій, стосовно виниклої проблеми, розвиток критичного мислення;

II – опанування основ методології наукового пізнання, педагогічного дослідження. Ознайомлення з передумовами виникнення новаторської педагогіки, з її основними поняттями; вивчення основних джерел розвитку школи новаторства;

III – освоєння технології новаторської діяльності. Ознайомлення з методикою складання авторської програми, етапами експериментальної роботи в освітній установі. Аналіз і прогнозування подальшого розвитку новаторства;

IV – практична робота з упровадження новаторства в педагогічний процес, здійснення корекції, відстежування результатів експерименту, самоаналіз професійної діяльності. На цьому етапі формується новаторська позиція педагога як система його поглядів й настанов відносно новаторства.

Отже, Регіональна школа новаторства виступає як модель взаємозв'язку керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Це шлях розв'язання теоретичних і практичних завдань із метою розвитку вищого рівня новаторства вчителя як вищого рівня.

Трансформація новацій через школи новаторства – це потужна сила в освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Також констатуємо, що головним чинником підготовки педагога до новаторської діяльності є

розвиток його особистісно-індивідуального стилю роботи.

Школи новаторства є платформою для зрощування педагогів-новаторів. Створення моделі взаємозв'язку між такими спільнотами дають змогу модифікувати систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

На наш погляд, перспективою подальшого розвитку цього взаємозв'язку та педагогічних розвідок є створення міжрегіональних і міжнародних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників та їхня співпраця (рис. 2).

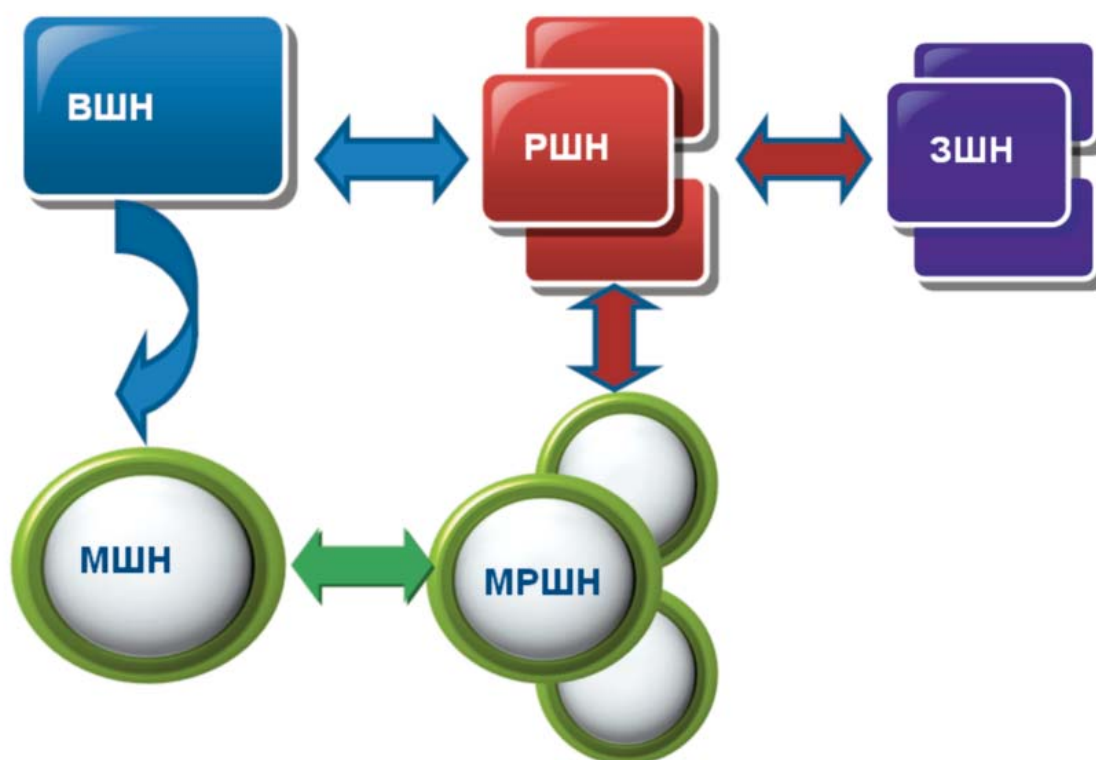


Рис. 2. Модель взаємозв'язку шкіл новаторства, де :
ВШН – Всеукраїнська школа новаторства; РШН – Регіональна школа новаторства; ЗШН – Зональна школа новаторства; МШН – Міжнародна школа новаторства; МРШН – Міжрегіональна школа новаторства.

Реалізація новаторських пошуків має фундаментом стратегічних дій, які забезпечать ефективність роботи вищезазначених спільнот, дадуть змогу вийти на новий якісний рівень у системі післядипломної педагогічної освіти.

Сподіваємося на подальшу тісну співпрацю з іншими освітніми установами післядипломної педагогічної освіти щодо співпраці та обміну досвідом у вищезазначеному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білик Н. І. Вихованість та виховуваність педагога-новатора в освітньому просторі регіону / Н.І. Білик // Електронний збірник матеріалів за результатами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Підготовка педагогів до реалізації «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (15 травня 2014 р.). – Харків. акад. неперервн. осв. – С. 354–359. – Режим доступу : <http://conf-hano.at.ua/>
2. Білик Н. І. Дисемінація досвіду педагогів-новаторів через регіональні та зональні школи новаторства / Н.І. Білик // Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку: / зб. матеріалів II Всеукр. Інтернет-конф. (7 листоп. 2013 р.) / упоряд. Н. В. Любченко; за ред. Є. Р. Чернишової. – Київ : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2013. – 130 с. – С. 20–27.
3. Білик Н.І. Діяльність журналу «Імідж сучасного педагога» у контексті міжнародної співтворчості освітніх закладів післядипломної освіти / Н.І. Білик // Міжнародна діяльність як складова розвитку навчальних закладів системи ППО: матеріали Міжнародної Інтернет-конференції ДВНЗ УМО НАПН України. – 21.11.2013. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferencz-ta-semnari3>
4. Білик Н. І. «Імідж сучасного педагога» як інформаційний партнер шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників / Н. І. Білик / Сучасні видавництва вищих навчальних закладів : матеріали Першої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 23-26 верес. 2014 р.) / відп. ред. Л. Ф.Дьяченко; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Держ. наук. установа «Кн. палата України». – Одеса : ОНУ, 2014. – С. 193–205.
5. Білик Н. І. Інноваційні підходи зональних шкіл новаторства в освітньому окрузі / Н. І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 6. – 2 с. обкл.
6. Білик Н. І. Координація діяльності молодих учителів Полтавщини у межах регіональної школи новаторства / Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному

освітньому просторі : тези доповідей Міжнародного форуму педагогічної майстерності (7–8 квітня 2015 року / редкол. : В. В. Зелюк (голова), Я. В. Сухенко, Н.І. Білик, З.В. Резніченко, І. О. Калініченко ; Полт. обл. ін.-т післяд. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : ФОП Гаража М.Ф. – 2015. – С. 7–10.

7. Білик Н.І. Механізм трансформації новаторства в умовах регіону / Н. І. Білик // Післядипломна освіта в Україні. – 2014. – № 1 (24). – С. 40–45. – Режим доступу : <http://lib.vipno.org.ua/periodyka.php?book=5153>

8. Білик Н.І. Науково-методичне забезпечення педагога природничих дисциплін Полтавщини через журнал «Імідж сучасного педагога» / Н.І. Білик // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ») (м. Полтава, 29–30 травня 2014 р.) / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2014. – С. 29–32.

9. Білик Н.І. Новаторський поклик учителів початкових класів Полтавщини / Н.І. Білик, М.П. Крилевець // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 6. – С. 1–8 (рубрика «Журнал у журналі»).

10. Білик Н.І. Педагогічна майстерність як значуща професійна характеристика особистості вчителя / Н.І. Білик / Педагогічна майстерність: виклики XXI століття [Текст] : портфоліо кафедри педагогічної майстерності / [упор. : В.В. Зелюк, Н.І.Білик, Т.А. Устименко]. – Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : ТОВ АСМІ, 2013. – С. 67–92.

11. Білик Н.І. Педагогічне проектування регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації вчителів / Н. І. Білик // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – Випуск 20. – С. 174–180. <!:namespace prefix = o ns = "urn:schemas-microsoft-com:office:office" />

12. Білик Н.І. Перспективи розвитку шкіл новаторства в регіоні : економічний аспект / Н. І. Білик // Проблеми та перспективи розвитку регіональної економіки : тези доповідей X Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів, молодих учених та науковців. – 24 квітня 2015 р. / за заг. ред. П.І. Сокурєнка. – Кременчук : ПП Щербатих, 2015. – С. 27–28.

13. Білик Н. І. Полтавська регіональна школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників / Н. І. Білик // Матеріали VI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій, 19–20 вересня 2014 року / [упор. Назаренко Г. А.]. – Черкаси : ЧОІПОПП, 2014. – С. 65–68.

14. Билык Н.И. Принципы обучения взрослых в Региональной школе новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников / Н.И. Билык // Межд. научн. журнал «SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION». Серия «Педагогика и психология». – 2013. – №1(6). – С. 29–33. (Будапешт)
15. Білик Н. І. Про I Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Сучасні видавництва вищих навчальних закладів» / Н. І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 9. – 2 с. обкл.
16. Білик Н.І. Про проведення Міжнародної науково-практичної веб-конференції «Теорія і практика підвищення кваліфікації педагогічних працівників» / Н. І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 8. – 2 с. обкл.
17. Білик Н.І. Проектування процесу навчання педагогічних працівників з андрагогічних позицій Регіональної школи новаторства / Н.І. Білик / Зоря Полтавщини. – 2013. – С. 4.
18. Білик Н.І. Професійна роль учителя початкових класів / Н.І. Білик, М. П. Крилевець // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 7. – С. 5–8 (рубрика «Журнал у журналі»).
19. Білик Н.І. 15-річний ювілей Всеукраїнського науково-практичного освітньо-популярного журналу «Імідж сучасного педагога» / Н. І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 1. – 2 с. обкл.
20. Білик Н.І. Регіональна освітня система як фактор сталого розвитку підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Н. І. Білик // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ; Луганськ : Вид-во «НОУЛІДЖ», 2014. – Вип. 1(8). – 283 с. – С. 76–84.
21. Білик Н. І. Регіональна школа новаторства як школа вирощування вчителя-новатора / Н.І. Білик // Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку: зб. матеріалів I Всеукраїнської Інтернет-конференції (13 грудня 2012 р.) / упоряд. Н. В. Любченко, О. А. Прокопенко; за ред. Є. Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. – Київ, 2013. – С. 35–42.
22. Білик Н. І. Розвиток інноваційного потенціалу педагогічних працівників Полтавського регіону / Н.І. Білик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 32: зб. наукових праць / за ред. проф. В. Д. Сиротюка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 280 с. –

С. 22–29.

23. Білик Н. І. Розвиток мережевої взаємодії регіональних і зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників / Н. І. Білик // Наукова педагогічна думка. – 2014. – № 3(79). – С. 17–20. (Рівне)

24. Білик Н. І. Самопроекування – технологія професійної самореалізації вчителя Н. І. Білик / Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXII Каришинські читання) : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – 21–22 травня 2015 року, м. Полтава / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – С. 25–27.

25. Білик Н.І. Створення інноваційного середовища для розвитку педагога-новатора / Н. І. Білик // Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика : матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті академіка НАПН України І.А. Зязюна. – Кременчук : ПП Щербатих О.В. – С. 59–69.

26. Білик Н. І. Феномен інновації: емпіричне узагальнення досвіду запровадження науково-навчального комплексу «Профільна освіта регіону» / А.П. Самодрин, Н.І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2013. – №7. – С. 11–15.

27. Білик Н. І. Фотоматеріали методичної студії зональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників Хорольського, Семенівського, Оржицького районів / Н. І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 2. – 2 с. обкл.

28. Білик Н. І. Школа – педагогічна майстерня ноосфери / А.П. Самодрин, Н. І. Білик, І.М. Бобер // Імідж сучасного педагога. – 2015 (153). – № 4. – С. 9–13.

29. Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку: збірник матеріалів І Всеукраїнської Інтернет-конференції (13 грудня 2012 р.) / упоряд. Н.В. Любченко, О.А. Прокопенко; за ред. Є. Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. – К., 2013. – 82 с.

30. Діяльність періодичних видань ПОІППО з розвитку освітнього простору області у 2010–2012 рр. Аналітичні матеріали для вченої ради ПОІППО / Білик Н. І., Кіптілий І. О., Корольук С. В., Пашко Л.Ф. / за ред. С. Ф. Клепка (е-книга) – Полтава : ПОІППО, 2013. – 52 с. – Режим доступу: http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukov_produk_POIPPOPDF/Periodychni_vydannya_POIPPO-24-05-2013%28poippo.pl.ua%29.pdf

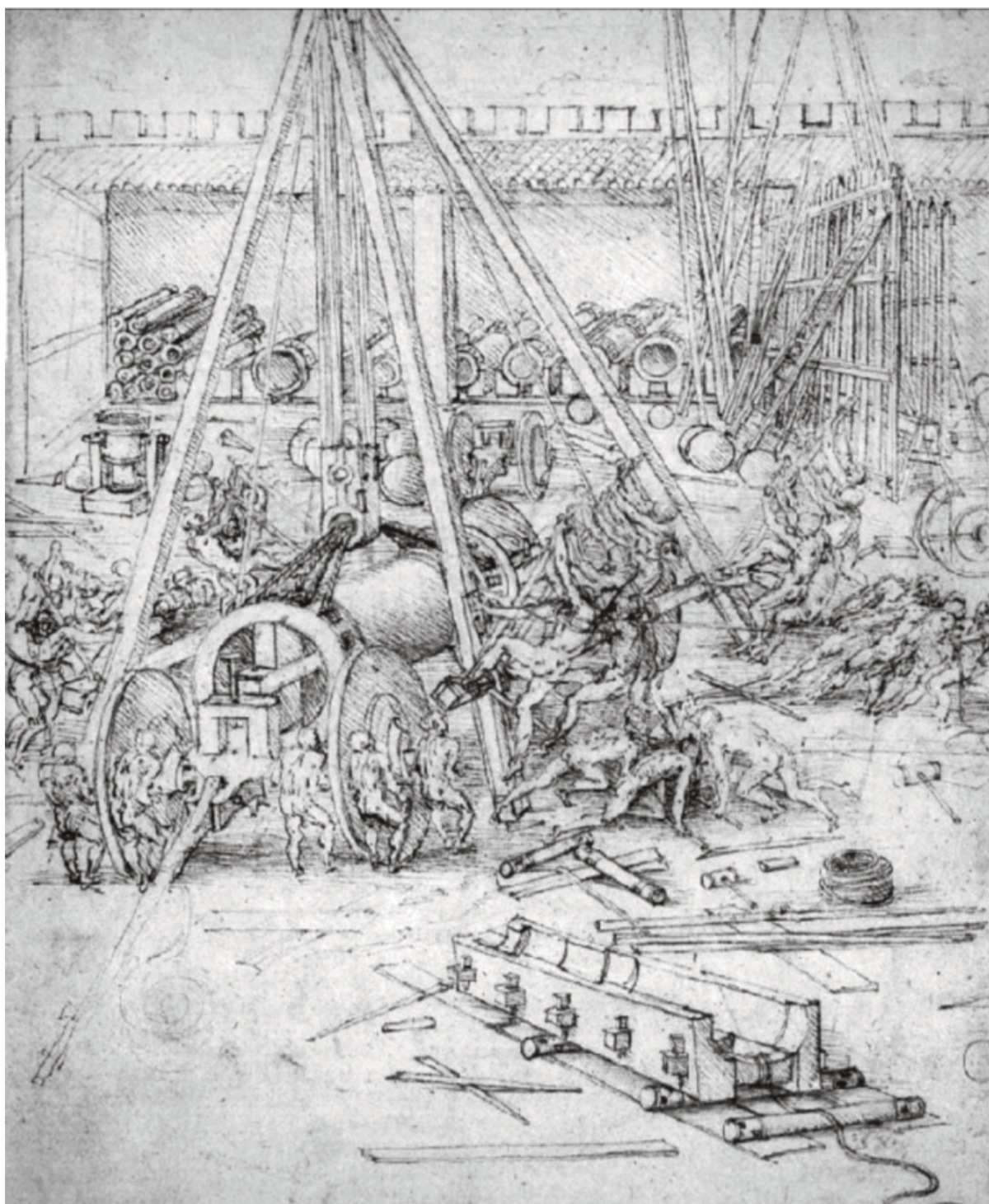
31. Зелюк В. В. Андрагогічна позиція Регіональної школи новаторства / В. В. Зелюк, Н. І. Білик // Імідж сучасного

педагога. – 2013. – № 8–9. – С. 9–14.

32. Педагогічна майстерність: виклики ХХІ століття [Текст] : портфоліо кафедри педагогічної майстерності / [упор. : В. В. Зелюк, Н. І. Білик, Т. А. Устименко]. – Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. – 468 с.

33. Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі : тези доповідей Міжнародного форуму педагогічної майстерності (7–8 квітня 2015 року / редкол. : В.В. Зелюк (голова), Я.В. Сухенко, Н.І. Білик, З.В. Резніченко, І.О. Калініченко ; Полт. обл. ін.-т післяд. пед. освіти ім. М.В. Остроградського. – Полтава : ФОП Гаража М.Ф. – 2015. – 160 с.

РОЗДІЛ 2. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ І НАУКА



Віталій ЗЕЛЮК

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ПОЛТАВЩИНИ У ПРАКТИКАХ СПІВПРАЦІ З ГРОМАДОЮ

Школа була й залишається центром формування духовного, ціннісного та інтелектуального потенціалу суспільства. У наш час школа потенційно є своєрідним ресурсним майданчиком суспільного й культурного розвитку громади. Розуміючи це як очевидну інтенцію, треба визнати, що реальна ситуація в закладах освіти буде залежати від багатьох чинників, серед яких чи не найважливішим є взаємне прагнення громади та освітян до соціального партнерства.

Програма «Школа як осередок розвитку громади» дала педагогам Полтавщини цінний інструментарій для розбудови партнерства школи й місцевої громади. Ще одним не менш важливим аспектом запровадження проєкту стала можливість рефлексії освітньої політики у сфері співпраці із громадами загалом, розуміння проблемних питань та узагальнення успішних освітніх практик.

Освітня політика – це комплекс рішень, що мають на меті задоволення освітніх потреб, забезпечення якості освіти. По суті, ми прагнемо жити в освіченому, морально й духовно розвиненому суспільстві, тому пріоритети освітньої політики будуються навколо такої візії.

Науковці пропонують розуміння важливості «сприйняття освітньої політики як загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми, а не просто зараховування до сфери відомчої чи галузевої політики». При цьому у «дослідженні освітньої сфери, її концептуалізації й побудові стратегії розвитку треба враховувати щонайменше два фактори – особливості і закономірності соціальної природи освіти, а також розгляд генезису, динаміки освітнього розвитку в контексті взаємодії з форматом суспільного буття» [1].

При розгляді освітньої політики можна зосередитись на основних очевидних пунктах, що визначають будь-яку сформовану суспільну діяльність: інституції; інструменти; суб'єкти (персоналії).

Ще донедавна освітня політика розглядалася лише як прерогатива держави, особливо за радянських часів. Сучасна Україна вибрала демократичний шлях розвитку, а значить, і нові суспільні практики. За таких обставин освітню політику формує низка інституцій, серед яких зростає роль громадянського суспільства. Монополія держави втрачається, але в сучасних умовах це є радше є величезним викликом для освітнього процесу, який повинен будуватися у діалозі із широким колом нових інституцій. Наука, релігія, бізнес, мистецькі організації, етнічні групи, громадські асоціації через свої інституції артикулюють різноманітні вимоги до організації освіти, її спрямованості та підходів.

Серед інструментарію забезпечення освітньої політики більшість із нас найважливішим визнає бюджет. Це очевидно, і, здавалось би, не підлягає сумніву. Модернізація освітнього середовища, високі технології, престиж педагогічної праці – усе це бюджетні рішення, що потребують капіталовкладень. Однак зрозуміло також, що такі затрати можливі тоді, коли є чітке бачення перспектив, тобто те, що називається стратегією розвитку. Саме розуміння необхідності такої стратегії та залучення до її розроблення всіх зацікавлених сторін (інституцій) є, на наш погляд, ключовим інструментом освітньої політики. Спільне напрацювання стратегічних візій є насправді важливим діалогом у громаді, до того ж, зростає імовірність, що бюджет під проєкти буде формуватися теж на об'єднаних засадах.

До розгляду суб'єктів освітньої політики ми очевидно мусимо залучити всіх, чиї потреби забезпечує освіта: учнів, батьків, працедавців, правоохоронців, громадські рухи, тобто суспільство загалом. Так само в цьому переліку повинні бути педагоги, адже вони несуть основне навантаження у здійсненні освітнього процесу, їхнє особистісне, професійне самопочуття теж є значущим. У наш час вже зрозуміло, що освіта потрібна людині протягом усього життя, тому в кожному окремий момент ми можемо зайняти різний статус із вищезазначених. Розуміння цього факту є дуже важливим, бо ситуація може виглядати радикально різною з позиції «учня», «учителя», «батька», «науковця», «реформатора», «посадовця», а головне, ці статуси можуть швидко змінюватися у межах однієї біографії.

Таким чином, сучасна освітня політика й технологічно, і

аксіологічно будується на засадах співпраці з громадами та реалізації підходу до навчання впродовж усього життя.

На Полтавщині освітню політику визначено у «Стратегії розвитку Полтавської області на період до 2020 року», схваленій на двадцять шостій позачерговій сесії обласної ради шостого скликання 16 січня 2015 року.

Стратегія регіонального розвитку розглядається як плановий документ найвищого рівня планування в регіоні, її реалізація потребує зосередження фінансових, фізичних і людських ресурсів. Усі зусилля органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування в області, громадянського суспільства, наукових кіл і громадян будуть націлені на успішну реалізацію проєктів і заходів, передбачених стратегією. Зосередження та належна координація наявних фінансових ресурсів, залучених із надходжень регіонального рівня, державного бюджету, з коштів донорів і приватних джерел, дають змогу забезпечити досягнення цілей, визначених у стратегії.

Робочою групою її авторів зазначено: «У документі розглядаються фактори, котрі впливають на подальший розвиток і диктують зміни. Він визначає цілі для розвитку області й підказує, як досягти цих цілей. Як сам регіон, так і люди, які в ньому живуть і працюють, забезпечують можливість уживання заходів з реалізації цілей, передбачених стратегією.

Ця стратегія визначає довгострокові перспективи з урахуванням потреб майбутніх поколінь. Таким чином, питання сталого розвитку проходить крізь усю стратегію регіонального розвитку, наголошуючи на економічному поступі та соціальній згуртованості».

Як зазначалось вище, стратегування є базовим інструментом здійснення політики розвитку регіону, зокрема його освітньої сфери. У документі, зокрема, стратегічну мету № 1 визначено як «Розвиток людського капіталу».

Обґрунтуванням такого підходу є те, що «...наріжним каменем розвитку демократичної країни є орієнтація політики держави на людину, на покращення якості життя кожного члена суспільства, на стабільне зростання людського капіталу. Це піклування про її здоров'я, освіту, умови проживання, якісні комунальні та соціальні послуги,

комфортне урбаністичне середовище, належні умови для працевлаштування, охорона природного середовища та багато інших складових, що впливають на стан людського потенціалу суспільства» [10].

Серед напрямів досягнення такого результату визначено операційну мету 1.2 «Посилення можливостей працездатного населення для зайнятості в умовах змін» з очікуваними результатами:

- Зростання конкурентоспроможності населення зрілого віку на ринку праці.
- Створення системи професійного навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації працюючих.
- Забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних працівників.
- Зростання соціальної активності молоді та готовність до життя в умовах ринкової економіки.
- Розвиток системи дистанційного навчання в освітніх закладах.
- Підвищення показників якості навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.
- Зростання кількості учнів і студентів, які займаються науково-дослідницькою роботою.
- Збільшення кількості напрямів дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності.

Установлено, що індикаторами реалізації стратегічних проєктів цього напрямку мусять бути:

- Чисельність фізичних осіб-підприємців.
- Показники рівня освіти населення.
- Чисельність учнів і студентів, які займаються науково-дослідницькою роботою.
- Чисельність працівників науково-дослідних організацій, які виконують наукові дослідження та розробки.
- Кваліфікаційний рівень педагогів.

Досягнення операційної мети 1.2 потребує вирішення завдань, що зведені в таблицю [10].

Таблиця

Завдання	Потенційно можливі сфери реалізації проектів
1.2.1. Удосконалення системи підготовки та перепідготовки кадрів для потреб регіональної економіки	<ul style="list-style-type: none"> • Проведення досліджень сучасного стану, перспективних потреб ринку праці та вироблення відповідних рекомендацій. • Покращення якості підготовки робітничих кадрів через закупівлю сучасного обладнання для професійно-технічних навчальних закладів. • Навчання працювати на комп'ютері чи з використанням ІТ-технологій для осіб передпенсійного та пенсійного віку
1.2.2. Підтримка громадських ініціатив самоорганізації жінок і молоді в розвитку лідерських, творчих і підприємницьких якостей	<ul style="list-style-type: none"> • Підтримка суспільно корисної діяльності жіночих, молодіжних і дитячих громадських організацій, органів учнівського та студентського самоврядування. • Підтримка підприємницьких ініціатив жіноцтва й молоді. • Підтримка профорієнтаційних заходів з учнівською молоддю «Урок реального життя», «Крок у професійне майбутнє», «Ярмарок професій». • Підтримка талановитих студентів і молодих науковців, розвиток міжнародного молодіжного співробітництва
1.2.3. Створення можливостей для здобуття додаткової освіти й мотивування соціально вразливих груп населення на покращення знань і вмінь	<ul style="list-style-type: none"> • Висвітлення соціальних та економічних питань у засобах масової інформації області та на офіційних сторінках органів влади в мережі Інтернет

Продовження табл.

Завдання	Потенційно можливі сфери реалізації проектів
	<ul style="list-style-type: none"> • Створення при органах місцевого самоврядування контактних центрів опрацювання звернень громадян до органів влади. • Стимулювання ініціатив, спрямованих на інтеграцію в суспільно-активну діяльність груп з особливими потребами.
<p>1.2.4. Створення системи «Освіта впродовж усього життя»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Задоволення потреби у здобутті дошкільної освіти дітьми раннього віку, а також забезпечення стовідсоткового охоплення дошкільною освітою дітей 5-річного віку. • Реорганізація малокомплектних сільських шкіл у навчально-виховні об'єднання «школа – дитячий садок». • Оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів і профільним навчанням. • Забезпечення навчальних закладів сучасною комп'ютерною технікою, інформатизація освітніх послуг, використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі. • Навчання безробітних людей інтегрованих робітничих професій, підтримка людей зрілого віку, яким складно конкурувати на ринку праці
<p>1.2.5. Створення центрів комерціалізації інновацій</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Формування бази даних місцевих наукових розробок та їх комерціалізація

Продовження табл.

Завдання	Потенційно можливі сфери реалізації проектів
	<ul style="list-style-type: none"> • Розробка інноваційних проектів та їх поширення серед потенційних інвесторів, супровід підготовки та реалізації проектів. • Сприяння налагодженню взаємовигідних зв'язків науково-технічної та виробничої сфер економіки

Відповідно до стратегії пріоритетними напрямками подальшого розвитку системи освіти Полтавської області стали забезпечення всім громадянам рівних можливостей для здобуття якісної освіти, постійне підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, розвиток системи безперервної освіти та навчання впродовж усього життя, формування соціально активної, відповідальної та толерантної особистості, забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання.

Важливим чинником, що впливає на актуальні процеси в освітньому середовищі області, є децентралізація. Коли ми кажемо, що це впливає на освітнє середовище, ми маємо на увазі всі його складові: управлінців, педагогічні колективи, громади, громадські організації батьків і, власне, учнів. В області вже створено об'єднані територіальні громади, де йдуть процедури формування освітніх інституцій, інструментарію, а значить, і активні комунікативні процеси як усередині нових спільнот, так і з зовнішніми суб'єктами. І на сучасному етапі не можна сказати, що це завжди конструктивна позиція та ефективна співпраця.

Як зазначає Айдер Сеїтосманов, експерт шведсько-українського проєкту «Підтримка децентралізації в Україні», керівник аналітичного центру Асоціації малих міст України, який проводив навчання керівників об'єднаних

територіальних громад у кількох регіонах України, зокрема на Полтавщині, на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, «одним із надскладних завдань для об'єднаних територіальних громад у цьому процесі є створення функції управління освітою. До об'єднання громад управлінням освітою в селах і селищах займалися відділи освіти районних державних адміністрацій, які є елементами вертикалі державної виконавчої влади у сфері освіти. Функції виконавчих органів сільських і селищних рад у сфері освіти були мінімальними та полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення шкіл (як, наприклад, організація підвезення учнів тощо)»[4].

На відміну від райдержадміністрацій, органи місцевого самоврядування об'єднаних громад є автономними та мають усі повноваження, зокрема у сфері управління освітою. Але серйозним викликом є їхня інституційна слабкість, яка ускладнюється тим, що процес укрупнення адміністративних одиниць реалізується в сільських регіонах України.

Таким чином, органам місцевого самоврядування практично всіх об'єднаних громад разом з отриманням бюджетних преференцій та управлінських повноважень необхідно буде взяти на себе складне завдання та відповідальність за створення ефективного управління системою освіти у своїх громадах.

На Полтавщині ПОІППО ім. М. В. Остроградського як освітньою установою, що має місію сприяти професійному розвитку педагогів задля підвищення якості освіти в Полтавській області, ініційовано новий формат діалогу із громадськістю, що дав змогу перейти від мітингової риторики до експертної роботи над вивченням реальної ситуації в освіті.

Продуктом такої діяльності стала «Біла книга загальної середньої освіти Полтавщини: версія для обговорення», підготовлена з метою формування пакету організаційно-управлінських інструментів для забезпечення оформлення політичної позиції та ефективної організації діяльності Полтавської обласної ради, Департаменту освіти і науки

Полтавської обласної державної адміністрації в національній політиці розвитку системи загальної середньої освіти як стратегічної складової їх діяльності зі здійснення «Стратегії розвитку Полтавської області на період до 2020 року».

Авторський колектив книги – це 150 освітян, з них 7 докторів наук, 12 кандидатів наук, 30 працівників методичних служб, 25 директорів шкіл та їх заступників, 19 учителів ЗНЗ, об'єднаних у 24 робочі та експертні групи, які внесли свої пропозиції в час невизначеності про формування мережі закладів освіти, розвитку педагогічних кадрів, оплату праці вчителя, реальну економічну ситуацію тощо, намагаючись виробити конструктивні концептуальні рішення про освіту області.

В аналізі, зробленому на початок 2013–2014 навчального року, зафіксовано, що освітній пейзаж області характеризується особливими даними.

На Полтавщині більше від половини найманих працівників мають вищу освіту, 32,2 % із них – повну вищу (освітньо-кваліфікаційні рівні «магістр» і «спеціаліст»), 24,7 % – неповну та базову вищу (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр» і «молодший спеціаліст»). Це є свідченням високого рівня підготовки кадрів для економіки країни, регіону.

Статус національних мають три університети. У закладах вищої освіти на початок 2013/14 н. р. здобували освіту 57,4 тис. студентів, з них 41,9 тис.– у закладах III та IV рівня акредитації та 15,5 тис. студентів – у закладах I та II рівня акредитації.

Протягом останніх років рівень зареєстрованого безробіття має тенденцію до зниження й на кінець 2013 року він склав 2,8 % до середньорічної чисельності населення працездатного віку. Найнижчий рівень безробіття зафіксовано в містах Горішні Плавні (0,7 %) та Полтава (1,3 %), найвищий – у Машівському районі (8,6 %).

За рівнем освіти у структурі зареєстрованих у міських, районних і міськрайонних центрах зайнятості безробітних громадян особи, які мають професійно-технічну освіту,

становлять 42 %, вищу освіту – 39 %, повну загальну середню – 15 %.

Тому необхідним для області є створення умов для самореалізації найбільш активної частини молодого населення. Для цього необхідно розпочати роботу на рівні закладів загальної середньої освіти шкіл, а саме створити умови для покращення рівня інформованості шляхом створення центрів доступу до інформації.

Питання про майбутнє з точки зору освітніх установ, про цілі освітньої політики й заходи для змін освіти в області залежить від висновків із демографічних тенденцій: це розвиток народонаселення в Україні й Полтавській області; тенденції щодо кількості учнів; розвиток вікової структури робочої сили; розвиток учителя. Також ми мусимо знати про розвиток у майбутньому бізнесу, аграрного сектора та промисловості, кількості та якості відкриття нових робочих місць. Проте про ці питання майже немає певної прогностичної інформації.

Мало вивченим в області є питання самодостатності освітньої галузі області, тобто підготовка яких фахівців здійснюється у ВНЗ поза межами області. Наприклад, відомо, що із кола випускників Карлівського району, які здобули освіту, у район повертаються з метою працевлаштування лише 44 %, але про загальні тенденції руху випускників по області невідомо. Необхідно, зокрема, провести порівняльне дослідження успішності педагогічних кадрів, що працюють в області, залежно від ЗВО, які вони закінчували.

За даними Українського центру оцінювання якості освіти, в області лише 2 школи із 237 ЗСО України, у яких десять або більше випускників не подолали поріг «склав/не склав» при складанні тесту зовнішнього незалежного оцінювання з української мови і літератури у 2015 році.

Інформаційна відкритість закладів Полтавської області визнана на конкурсі українських закладів освіти серед учасників конкурсу на кращий вебсайт закладів освіти у 2015 році, і Полтавська область посіла третє місце за кількістю учасників (57 заявок) у вебметричному рейтингу <http://ranking.sumdu.edu.ua>.

Автори розділів «Білої книги загальної середньої освіти

Полтавщини» спиралися на напрацювання робочих та експертних груп щодо таких проблемних питань:

- Визначення проблем у системі освіти області.
- Які симптоми проблем є в освітньому просторі області?
- Якими будуть наслідки і для кого, якщо проблеми не вирішуватимуться?
- Що треба змінити? Які варіанти вирішення проблем можливі?
- У чому переваги та хиби кожного із запропонованих варіантів?
- Які перешкоди можуть виникнути у процесі реалізації та як їх подолати?
- Які наслідки впровадження очікуються?
- Які дії та заходи треба передбачити?
- Які ресурси потрібні для її впровадження? Яких часових рамок вона потребує?

Така структура формування документа була запропонована для всіх його розділів, однак на практиці застосування уніфікованих процедур виявилось непростим завданням. Цей факт так само свідчить про складність розроблення документів, що сприяють осмисленню й модифікації освітніх політик.

Опублікована версія є робочим документом, призначеним для широкого обговорення громадськістю та внесення відповідних пропозицій для покращення як змісту Білої книги, так і концепції розвитку загальної середньої освіти області. Такий документ має оновлюватися з певною періодичністю, доречно через 5–7 років.

Є всі підстави сподіватися, що такий формат ініціювання та інсталювання громадського обговорення важливих політик (серед яких освітня політика займає одне із ключових місць) сприятиме кращому розумінню проблем у системі освіти Полтавської області, усвідомленню їх можливих наслідків і визначенню необхідних ресурсів для впровадження дій і заходів. «Білою книгою» започатковуються традиція

ретельного моніторингу стану системи освіти нашого краю та накреслення шляхів її вдосконалення.

Пошук ефективних заходів для розробки сучасної освітньої політики в кожному регіоні є дуже актуальним завданням, бо доводиться зазначити, що дієвість і визнання громадськістю концепцій, стратегій і планів дій для управління розвитком сфери освіти України залишаються вкрай низькою.

«Причиною цього є передусім відсутність консолідованого стратегічного бачення майбутнього освіти. Для визначення пріоритетів і напрямів потрібна комплексна стратегічна оцінка стану освіти України – перш за все з точки зору того, що досягнуто на шляху реформ протягом періоду незалежності, тенденцій розвитку сфери освіти у ХХІ ст. у світі та в рамках завдань участі країни у формуванні нової посткризової світової економіки»[5].

Фахівці ПОІППО ім. М. В. Остроградського, інші експерти й загалом педагогічна спільнота області переконані, що потрібна модернізація освіти. Якість освіти в усіх її вимірах – прагматичному, моральному, психологічному, патріотичному, конкурентному – стає ключовою цінністю сучасної людини, основним суспільним потенціалом нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демошенко С. Соціальний інститут освіти як об'єкт політичних відносин / С. Демошенко // Філософія освіти. – № 2 (4). – 2006. – С. 164–176.
2. Зелюк В. В. Основні напрямки розвитку післядипломної педагогічної освіти полтавських учителів у сучасному контексті / В. В. Зелюк // Постметодика. – 2015. – № 1. – С. 19–24.
3. Клепко С. Ф. Загальні стратегії розвитку освіти Полтавщини / С. Ф. Клепко // Біла книга загальної середньої освіти: версія для обговорення / ред. група: Зелюк В. В., Клепко С. Ф., Резніченко З. В., Устименко Т. А. – Полтава : ПОІППО, 2015. – 180 с.
4. Методичні рекомендації щодо створення системи управління освітою об'єднаних територіальних громад [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : <http://ammu.com.ua/news-ammu/metodichni-rekomendatsiyishhodostvorennya-sistemi-upravlinnya-osvitoyu-ob-yednanih>

teritorialnihgromad.html.

5. Молодиченко В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософський аналіз) / В. В. Молодиченко. – К.: Знання України, 2010. – 383 с. – Бібліограф.: с. 353–382, 83 с. – С. 310.

6. Перспективи освіти і науки Полтавщини у «Стратегії розвитку Полтавської області на період до 2020 року» / укл. О. В. Стоцька // Постметодика. – 2015. – № 1. – С. 2–18.

7. План заходів з реалізації стратегії розвитку Полтавської області на період 2015–2017 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.adm-pl.gov.ua/page/plan-zahodiv-z-realizaciyi-strategiyi-rozvitkupoltavskoyi-oblasti-na-period-2015-2017-pp>.

8. Політика у сфері якості Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу до ресурсу : <http://poippo.pl.ua/s-u-ya/2-i/1189-1-polityka-u-sferiiakosti-ta-nastanova-z-iakosti>.

9. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського презентує «Білу книгу загальної середньої освіти (версія для обговорення)» [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу : <http://poippo.pl.ua/novyny-poippo-blohom/item/2419-zaprosuiemo-do-obhovorennia-ta-vnesennia-propozytsii>.

10. Стратегія розвитку Полтавської області на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.adm-pl.gov.ua/page/strategiya-rozvitkupoltavskoyi-oblasti-do-2020-roku>.

Світлана КОРОЛЮК

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Суттєві зміни, що відбуваються в країні та освіті зокрема, потребують висококваліфікованих, професійно компетентних працівників. Ця проблема стосується і керівників шкіл, які в умовах постійного розвитку мають володіти високим рівнем професійної компетентності та управлінської культури.

Наукові основи управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) та підвищення його управлінської кваліфікації відображено у працях Є. С. Березняка, В. І. Бондаря, В. М. Бегея, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, Л. М. Калініної, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, Ю. О. Конаржевського, В. В. Крижка, В. І. Маслової, Н. М. Островерхової, В. В. Олійника, Є. М. Павлутенкова, В. С. Пікельної, З. В. Рябової, Т. М. Сорочан, Г. М. Тимошко, Є. М. Хрикова, Т. І. Шамової та ін. Дослідники наголошують на важливості управлінської діяльності, яка ставить високі вимоги до сучасного керівника школи.

Одним із резервів удосконалення управлінської діяльності є, на наш погляд, розуміння керівниками шкіл сутності управлінської культури, її складових та шляхів розвитку. Тому виникає потреба у побудові моделі управлінської культури керівника ЗНЗ.

На відміну від проблеми педагогічної та професійної культури, яка представлена у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, проблема управлінської культури розроблена значно менше.

Ураховуючи актуальність та недостатній стан розробки означеної проблеми, мета статті полягає в характеристиці моделі управлінської культури керівника ЗНЗ, наукових підходів та принципів її розвитку в системі післядипломної освіти.

Проаналізуймо поняття «культура», «культура особистості», «професійна культура». У результаті теоретичного аналізу літератури було виявлено, що культура – цілісний феномен, тому неможливо відокремлювати загальну та професійну культуру. Відомо, що без високої загальної культури особистості неможливе успішне виконання професійної діяльності. Крім того, загальна культура обумовлюється та реалізується через професійну діяльність особистості.

Поняття «культура» означало обробку ґрунту, культивуацію. Із часом у романських та інших мовах слово «культура» починає застосовуватися у значеннях «виховання», «освіта», «уміння», «розвиток». Це поняття набуло більш узагальненого значення, і культурою почали називати все створене людиною.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що в наш час є велика кількість визначень поняття «культура». В аксіології культуру розглядають як сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством, або за діяльнісним підходом, як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності. Інші науковці виділяють і особистісний напрям, де культура розглядається як процес розвитку сутнісних сил людини, процес творчої самореалізації особистості.

Часто поняття «культура» використовується у вузькому значенні, тобто для характеристики тільки духовної культури, набору етичних норм і правил, звичаїв і традицій. Нас буде цікавити поняття культури в широкому та вузькому значеннях. Духовна культура особистості – це цілісна структура, тому людина має володіти певним рівнем культури у будь-якій сфері. Це стосується й керівників ЗНЗ, адже авторитет, імідж школи, стосунки в колективі насамперед залежать від культури керівника та працівників, їхнього рівня освіченості та професіоналізму. Треба мати на увазі, що культура визначається продуктами матеріальної та духовної праці, соціальними нормами і духовними цінностями у ставленні людини до природи і відносинах між людьми. Там, де є людина, її діяльність, відносини між людьми, там і є

культура. Причому людина діє в межах культури, тобто загалом матеріальних та духовних цінностей, засвоює, перетворює та творить нові загальнолюдські цінності.

Таким чином, матеріальна та духовна культура, як і культура загалом, передбачають перетворювальну людську діяльність, у результаті якої створюються цінності культури. З іншого боку, культура сприяє засвоєнню цінностей, розвитку та формуванню особистості.

У рамках діяльнісного підходу багатьма авторами наголошується, що культура – це специфічний спосіб людської діяльності (В. Є. Давидович, Ю. О. Жданов, Є. С. Маркарян), причому це творча діяльність, яка виражає сутність людини.

Отже, таке органічне поєднання культури та діяльності дає змогу розглядати взаємозв'язок професійної культури та управлінської діяльності, оскільки будь-які досягнення в управлінській діяльності будуть впливати на розвиток професійної культури менеджера. Кажучи інакше, менеджер у процесі професійної діяльності засвоює певні цінності, тим самим вдосконалює свою культуру та створює нові цінності – як результат оволодіння ним культурою вищого рівня. При цьому варто підкреслити, що, засвоюючи різні культурні цінності, формується людська особистість, її власне «Я».

Узагальнені характеристики культури згідно із сучасними уявленнями визначає Л. Е. Орбан-Лембрик: матеріальне виробництво, об'єднане поняттям «технологія»; ступінь довершеності в оволодінні певною галуззю знань або діяльності; мова та засоби комунікації; сукупність моральних вимог; система настанов, забобонів, звичаїв, традицій, які регламентують міжособистісні відносини; комплекс цінностей, установок людей, культурні контексти; специфічні способи організації й розвитку людської життєдіяльності [2, с. 323–324].

Культуру особистості визначають як соціально обумовлений рівень творчої, свідомої діяльності людини як зрілої, опредмеченої в цінностях, традиціях, нормах, що передаються від покоління до покоління як історичний досвід людства, так і теперішній. Найважливішими психологічними

характеристиками особистості, на думку В. А. Семиченко, є її стійкість, мінливість; єдність та активність [5, с. 9–11].

У структурі особистості теоретики виділяють систему регуляції, стимулювання, стабілізації та індикації. А саме:

- система регуляції забезпечує постійну взаємодію зовнішніх і внутрішніх причин та умов прояву і розвитку психічної діяльності; регуляцію людиною своєї поведінки (пізнання, спілкування, праці);
- система стимулювання включає відносно стійкі психологічні утворення: темперамент, інтелект, знання і відношення;
- система стабілізації. Її зміст становлять спрямованість, здібності, самостійність та характер;
- система індикації поєднує якості, що мають найбільшу соціальну значущість, – гуманізм, колективізм, оптимізм та працелюбство.

Ми погоджуємося з таким визначенням поняття «культура особистості» і характеризуємо його як багатоаспектне утворення, що має свою структуру, а саме: три складові (особистісна, мотиваційно-ціннісна, діяльнісна); їхні характерні ознаки (тип особистості, матеріальні і духовні цінності, спосіб організації діяльності, життєдіяльність) та показники (система регуляції, стимулювання, стабілізації, індикації; надбання в галузі техніки, виробничих відносин, матеріальних цінностей; надбання в галузі науки, мистецтва, літератури, філософії, моралі, освіти; ставлення до природи, суспільства, соціальних норм поведінки; творчість, активність).

Культура органічно поєднана з діяльністю особистості, тому це уможливорює розглядати їх у діалектичній взаємозалежності. Взаємозв'язок культури з діяльністю характеризується так, що будь-які досягнення в діяльності впливають на розвиток культури особистості, і навпаки, брак загальної культури відобразиться на рівні професійної діяльності особистості.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми застосували такі наукові підходи при визначенні поняття «професійна культура»: ціннісний (аксіологічний), що дав змогу у певних умовах удосконалювати та розвивати ціннісні

орієнтири особистості керівника; особистісний та діяльнісний, які сприяють розвитку творчих здібностей особистості та її професійних знань й умінь.

Особистісний і ціннісний підходи характеризують особистісну культуру спеціаліста, а діяльнісний – професійну (рис. 1.). Зі сказаного випливає висновок, надзвичайно значущий для нашого розуміння предмета дослідження: культуру можна представити як поєднання системи знань, умінь та навичок, особистісних якостей та системи цінностей. Загальна культура реалізується через професійну діяльність особистості, а без високої загальної культури особистості неможливе якісне здійснення професійної діяльності.

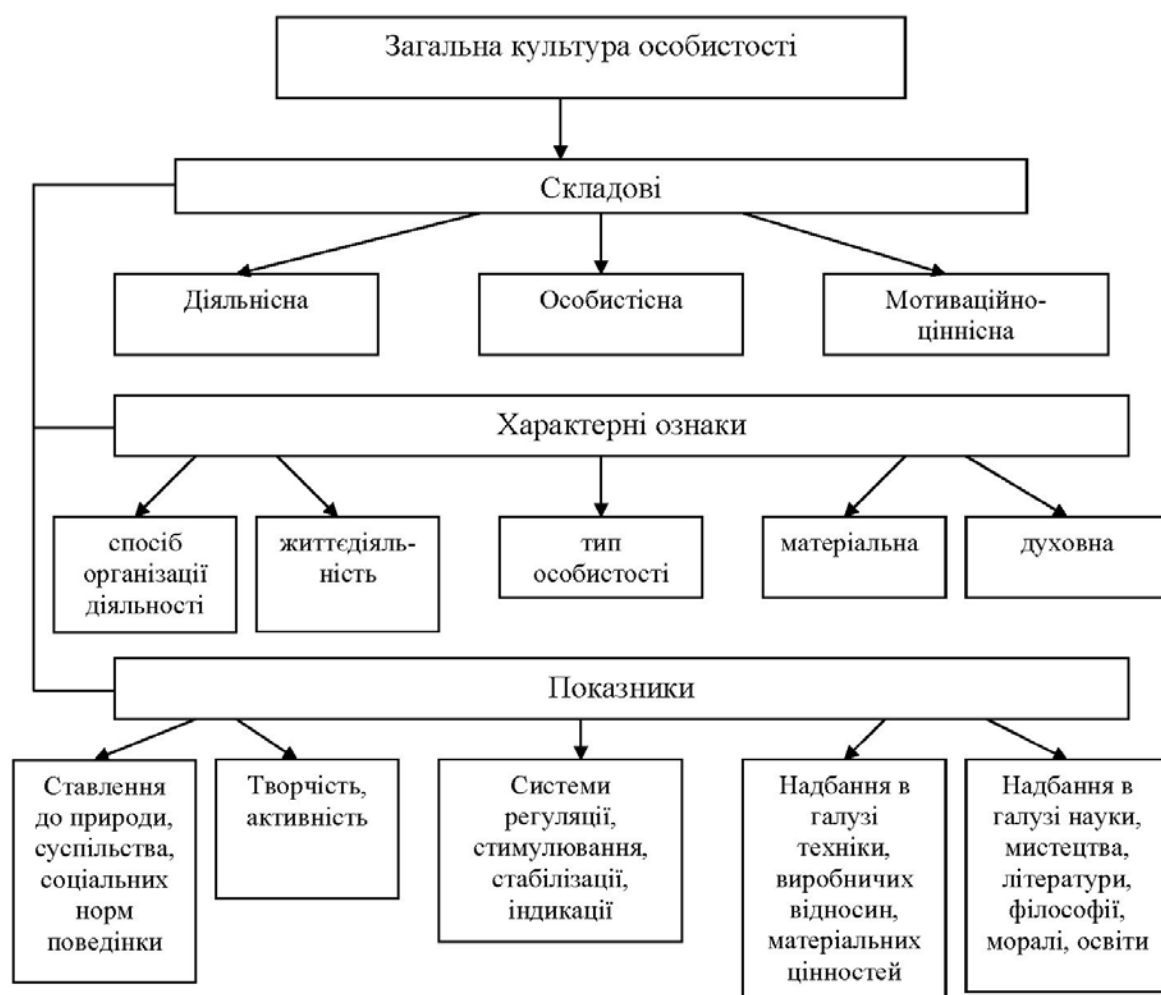


Рис.1. Модель структури загальної культури особистості

Сказане зумовлює необхідність глибше з'ясувати проблему професійної культури та основних тенденцій її дослідження у сучасній педагогічній науці.

Так, деякі автори (Н. Б. Крилова, В. А. Правоторов, Т. І. Саламатова) вважають, що професійна культура – це система соціальних якостей, яка забезпечує рівень трудової, професійної діяльності. Саме у професійній діяльності кожен працівник прагне виявити себе, досягти високих результатів, розвинути свій творчий потенціал.

І. А. Зязюн та Г. М. Сагач стверджують, що професійна культура включає індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в діяльності, технології переведення ідей у матеріальні цінності.

Варто мати на увазі, що специфікою професійної культури є своєрідність діяльності, що виконується. Ми розглядаємо професійну культуру керівника як результат сформованості його особистої культури та професійної діяльності. У зв'язку із цим заслуговує на увагу дослідження В. М. Гриньової, у якому автор зазначає, що «високий рівень професіоналізму, якість ділової кваліфікації визначаються, перш за все, культурою діяльності як інтегрованою, стрижневою характеристикою особистості» [1, с. 85–86]. Культуру професійної діяльності дослідниця визначає як певний рівень виконання людиною своїх обов'язків.

Професійна культура розглядається вченими як система соціальних якостей, що забезпечує рівень трудової та професійної діяльності. За енциклопедичним словником з культурології, професійна культура характеризує «рівень і якість професійної підготовки, причому на якість професійної культури впливає стан суспільства. В свою чергу рівень професійної культури є важливим показником розвитку того чи іншого суспільства». З огляду на це, у процесі підтримки високої професійної культури зростає роль післядипломної освіти, освіти впродовж життя. Професійна культура характеризується специфікою сфери, у якій діє людина. Професійна культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань,

необхідних для тієї чи іншої педагогічної спеціальності або посади; умінь і навичок, потрібних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності [8, с. 50–51].

Структура і зміст професійної культури керівника навчального закладу є складовою його загальної культури та професійних компетентностей і виступає складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною і матеріальною культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту, професійними вміннями ефективного управління організацією.

За результатами теоретичного аналізу, управлінську культуру керівника ЗНЗ ми розглядаємо як інтегральне утворення, яке поєднує у собі систему знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, що реалізуються в управлінській діяльності [6]. Структура і зміст управлінської культури керівника ЗНЗ є складовою його загальної культури та професійних компетентностей, складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною і матеріальною культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі педагогіки, психології, управління соціальними системами, професійними вміннями ефективного управління.

Передумовою створення моделі управлінської культури керівника ЗНЗ став аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених із проблем моделювання педагогічних процесів і об'єктів (В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, Н. В. Кузьміна, В. І. Маслов, В. В. Олійник, В. С. Пікельна, С. О. Сисоєва, Р. Х. Шакуров та ін.).

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це схема, зображення чи опис якогось явища та процесу у природі й суспільстві [12, с. 318]; моделювання – метод дослідження

об'єктів пізнання; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ і об'єктів, що конструюються для визначення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними [13, с. 373]. За допомогою моделі можна: а) чітко визначати компоненти, які утворюють систему; б) схематично розглядати зв'язки між компонентами, порівнювати зв'язки всередині модельованого об'єкта із зв'язками всередині моделі; в) генерувати ідеї, ставити питання щодо об'єкта дослідження.

В. С. Пікельною було здійснене дослідження теорії і методики моделювання управлінської діяльності й доведено, що моделювання може застосовуватися як метод наукового дослідження; основа розробки нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку [10].

У нашому дослідженні моделювання розглядається як метод дослідження управлінської культури керівника ЗНЗ, а модель – як метод пізнання, узагальнення та систематизації елементів об'єкта дослідження; як системне явище, яке відображає, по-перше, суттєві властивості й відносини оригінала, по-друге – у точно вказаному стилі змінює цей оригінал, водночас із вивченням оригінала надає про нього нову інформацію [11, с.27].

На наш погляд, розроблення моделі управлінської культури керівника школи сприятиме розв'язанню таких питань:

- усвідомлення керівниками шкіл власного рівня сформованості управлінської культури та його впливу на розвиток закладу, особистого професійного зростання;
- спрямування самоосвітньої діяльності керівника;
- формування гнучких навчальних планів і програм підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ;
- діагностування рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ;
- застосування індивідуального підходу у навчальному процесі курсів підвищення кваліфікації;
- розвиток управлінської культури керівників ЗНЗ за

основними структурними компонентами у курсовий та міжкурсний періоди підвищення кваліфікації.

На рис. 2 представлена модель управлінської культури керівника ЗНЗ, яка складається із компонентів, видів та рівнів сформованості. Схарактеризуємо структурні компоненти управлінської культури керівника ЗНЗ.

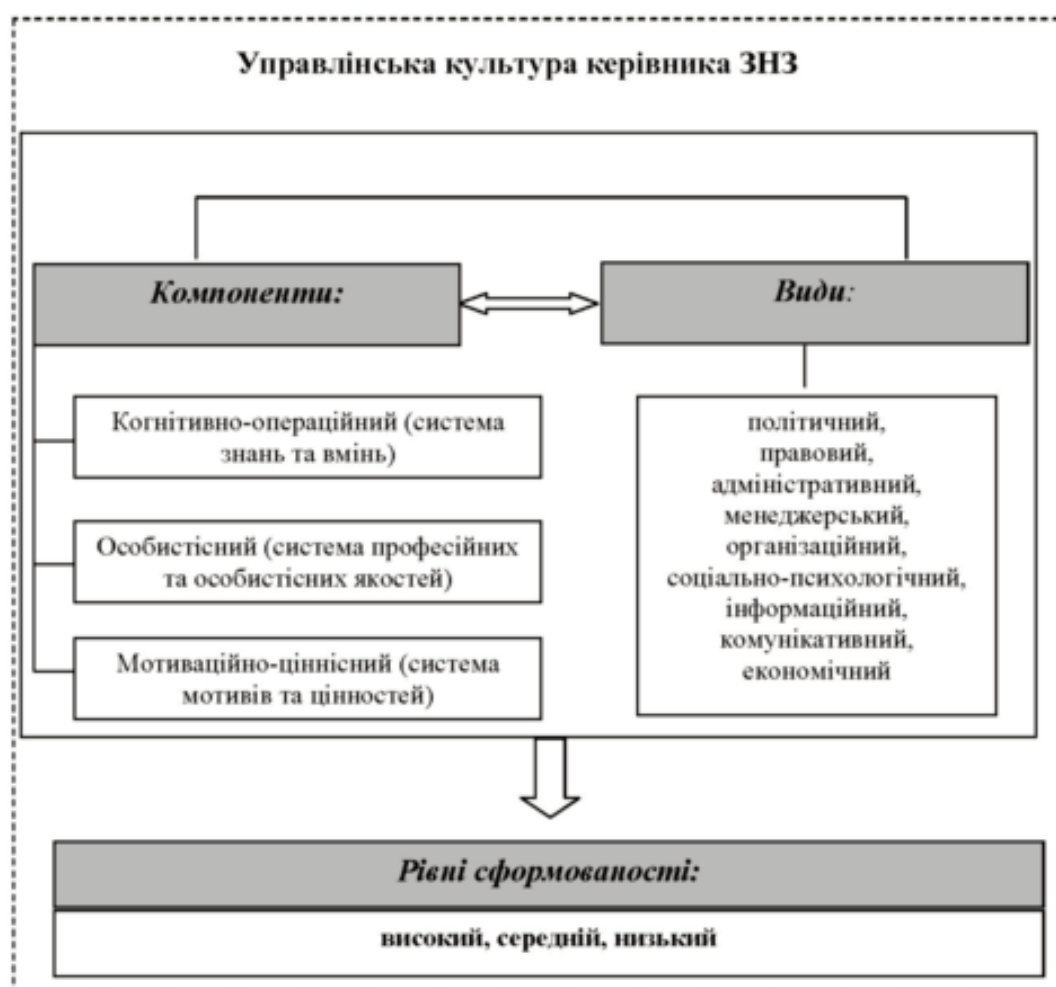


Рис. 2. Модель управлінської культури керівника ЗНЗ

Когнітивно-операційний компонент управлінської культури включає систему знань та вмінь, необхідних для професійного управління.

В. І. Маслоу за кожною функцією управлінської діяльності керівника ЗНЗ визначає обсяг необхідних знань, які класифікує на методологічні і нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні і конкретно-посадові [7, с.65].

За цільовими ознаками В. І. Бондар, В. І. Маслоу, Л. А. Пермінова групують управлінські вміння діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольо-коригуючі.

Особистісний компонент управлінської культури керівника ЗНЗ являє собою систему професійних та особистісних якостей, які забезпечують демократичний стиль керівництва. У результаті здійсненого теоретичного аналізу якості, необхідні сучасному керівникові для ефективного управління закладом, об'єднані нами в три групи: професійні, особистісні, ділові. До професійних якостей нами віднесено професіоналізм, ерудицію, демократичність і гуманність. Особистісні якості включають: високу культуру, повагу і довіру до людей, чесність, уважність, охайність, ввічливість. Ділові якості представлені такими характеристиками, як комунікативність, організованість, принциповість, витримка, творчість, відповідальність, співпраця, тактовність, толерантність, здатність до ризику.

Мотиваційно-ціннісний компонент управлінської культури передбачає наявність у керівника ЗНЗ системи мотивів та цінностей, необхідних для забезпечення культури управління.

У дослідженні Л. А. Пермінової схарактеризовано сім груп мотивів управлінської діяльності керівника ЗНЗ: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні й престижні [9, с. 91]. До соціальних належать такі мотиви: можливість бути корисним суспільству; сприяння розвитку та становленню особистості та інші. Моральні мотиви сприяють розумінню належності до колективу, можливості брати активну участь у його діяльності; розвитку духовних здібностей особистості. Естетичні мотиви уможливають радість та задоволення від праці; сприяють усвідомленню краси праці. Пізнавальні відкривають змогу використовувати власні здібності та постійно самовдосконалюватися. Творчі мотиви відкривають широкі можливості для творчості

керівника, змогу йти на ризик заради успіху. Матеріальні мотиви допомагають зрозуміти престижність управлінської діяльності і полягають у забезпеченні стабільного майбутнього, добре оплачуваній роботі. Урешті, престижні мотиви забезпечують широке підвищення кваліфікації та професійне зростання, розуміння високого престижу діяльності серед друзів, знайомих, інших людей.

В основі управлінської діяльності керівника школи лежать мотиви різних груп, які взаємодоповнюють один одного. Причому, сам керівник має орієнтуватися, які мотиви в актуальний час є пріоритетними, які з них мають першочергове значення.

До найважливіших цінностей керівника нами віднесено: сенс життя, добро, красу, справедливість, істину й свободу. Особливо важливими в управлінській діяльності керівника є моральні цінності, які зумовлюють його повсякденні вчинки, адже поведінка керівника має бути орієнтиром для підлеглих. Серед моральних якостей виокремлено загальні, конкретні й специфічні. До загальних належать: патріотизм, гуманізм, справедливість; до конкретних – совість, професійна чесність, людяність, принциповість; до специфічних – скромність, відповідальність, щедрість, оптимізм, великодушність.

З метою виокремлення основних видів управлінської культури звернемося до основних напрямів діяльності керівника, серед яких: політичний, правовий, адміністративний, організаційний, менеджерський, соціально-психологічний, інформаційний, економічний та комунікативний. Кожний із напрямів діяльності керівника ЗНЗ розглядається нами як вид управлінської культури.

Таким чином, у результаті теоретичного та практичного вивчення проблеми, а також залежно від функцій, які виконує керівник ЗНЗ, нами виділено такі види управлінської культури: політична, правова, адміністративна, менеджерська, організаційна, соціально-психологічна, інформаційна, комунікативна, економічна. У таблиці 1 представлені характеристики кожного виду управлінської культури.

Таблиця 1

Характеристика основних видів управлінської культури керівника ЗНЗ

Види управлінської культури	Характеристики
1	2
1. Політична	Зв'язки з громадськими та іншими організаціями. Налагодження зовнішніх зв'язків. Державно-громадське управління. Партнерство та представництво.
2. Правова	Дотримання законів, норм, постанов та інших нормативно-інструктивних документів. Створення соціальної та правової захищеності працівників. Створення умов для поліпшення здоров'я працівників. Охорона праці й здоров'я працюючих. Форми й методи використання прав, повноважень, влади.
3. Адміністративна	Робота з листами, зверненнями та пропозиціями. Дотримання правил ведення документації. Розробка, прийняття та реалізація управлінських рішень. Форми й методи проведення контролю.
4. Менеджерська	Підбір та розташування кадрів. Стимулювання професійної діяльності педагогів. Розподіл функціональних обов'язків. Керівництво навчально-виховним процесом. Проведення атестації та підвищення кваліфікації працівників. Запровадження інноваційних процесів.

Продовження табл.

1	2
5. Організаційна	Раціональна організація управлінської праці. Раціональна організація роботи персоналу. Проведення організаційно-управлінських заходів (нарад, засідань, зборів). Утримання порядку на робочому місці. Формування організаційної культури закладу.
6. Соціально-психологічна	Забезпечення належних умов праці. Утримання в належному стані приміщень закладу. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі. Зміст та методи управління конфліктами. Створення іміджу організації та свого власного.
6. Інформаційна	Використання технічних засобів управління. Оформлення звітної документації. Організація системи інформаційного забезпечення у закладі.
7. Комунікативна	Ведення прийому відвідувачів. Дотримання мовного етикету. Ведення ділових переговорів, розмов по телефону. Ефективність управлінських комунікацій.
8. Економічна	Контроль фінансово-господарської діяльності закладу. Маркетингова діяльність. Налагодження економічного партнерства та зв'язків. Підтримка та зміцнення матеріальної бази школи.

Так, політична культура керівника характеризується знаннями основ політики в галузі освіти і культури; змісту і

форм застосування державно-громадської моделі управління закладом; основних законів налагодження зовнішніх зв'язків школи з іншими організаціями. Керівник ЗНЗ має володіти вміннями застосовувати основні форми адміністративного і державно-громадського управління закладом; налагоджувати партнерські стосунки з іншими організаціями; представляти школу, педагогічний колектив на всіх рівнях, а також забезпечувати незалежність закладу від ідеологічного впливу будь-яких партій, релігійних груп.

За кожним компонентом та видами управлінської культури нами схарактеризовано систему знань і вмінь, професійних та особистісних якостей, мотивів та цінностей. Наведемо приклад.

Правова культура характеризується знанням юридичних основ управління, а саме: основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, нормативних документів із техніки безпеки; прав та обов'язків керівника і працівників закладу; основних форм та методів використання влади керівником; уміння аналізувати нормативні документи; контролювати виконання трудового законодавства; дотримуватися санітарно-гігієнічного режиму, вимог протипожежної безпеки в закладі.

Адміністративна культура – це, перш за все, культура ведення документації. Керівник має знати: вимоги до ведення документації; методи та етапи розроблення управлінських рішень; види і форми контрольної звітності; методи і форми проведення контролю. Уміння керівника виявляються у вмінні готувати документи за результатами вивчення стану роботи кадрів; здійсненні диференційованого підходу до оцінки роботи кадрів у процесі контролю за їх діяльністю; контролювати дотримання правил діловодства в закладі; розробляти нові управлінські рішення; гнучко реагувати на документи; проводити контроль та здійснювати контрольну звітність.

Організаційна культура керівника ЗНЗ полягає у знанні ним організаційної структури управління в сучасному суспільстві, організаційно-регулятивних основ та форм управління; основ раціональної організації управлінської праці; змісту і форм

організаційної культури, методів її формування та розвитку.

Менеджерська культура керівника характеризується наявністю знань і вмінь з основ управління, різноманітних форм методичної роботи з педагогічними кадрами; принципів підбору, навчання, підготовки і підвищення кваліфікації кадрів; змісту і технології атестації педагогічних кадрів; форм і методів формування, розвитку та організації роботи педагогічного колективу.

Соціально-психологічну культуру визначають такі характеристики, як знання керівником психології міжособистісних стосунків; особливостей утримання приміщень школи та дотримання умов праці; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; основ конфліктології; формування іміджу закладу та власного; соціально-психологічних аспектів управління.

Інформаційна культура керівника ЗНЗ характеризується знанням та застосуванням інформації в управлінні, її видів, методів обробки і використання; засобів застосування технічних засобів в управлінні; організації системи інформаційного забезпечення у закладі.

Комунікативна культура виражається у знаннях керівником мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів; особливостей ділового одягу тощо.

Економічна культура представлена знаннями з основ фінансово-господарської діяльності, економічних основ управління та маркетингу.

Визначені таким чином види управлінської культури та їхні характеристики дають змогу здійснити паралельний аналіз кожного з компонентів управлінської культури.

Аналіз результатів анкетування керівників ЗНЗ, спостереження за їхньою навчальною діяльністю уможливили виявити якісний і кількісний стан розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ під час проходження курсів підвищення кваліфікації в ІППО, виокремити недоліки та розробити модель розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації в ІППО.

У таблиці 2 узагальнено результати опитування респондентів щодо розуміння ними поняття «управлінська культура керівника ЗНЗ».

Як бачимо із цієї таблиці, усі категорії респондентів виокремлюють поняття «особиста культура»; щодо вчителів, то вони розглядають управлінську культуру як мистецтво спілкування; заступники директорів та директори – як професійну компетентність керівника (знання та вміння). Як важливу складову управлінської культури директори ЗНЗ виокремлюють стиль спілкування, вчителі – професійні знання та вміння.

Таблиця 2

Визначення респондентами пріоритетних складових управлінської культури керівника ЗНЗ

Рангове місце	Респонденти		
	Вчителі	Заступники директорів ЗНЗ	Директори ЗНЗ
I	Стиль спілкування	Професійні знання та вміння	Професійні знання та вміння
II	Професійні знання та вміння	Співпраця	Стиль спілкування
III	Особиста культура		

Аналіз анкетних даних підтвердив наше узагальнення щодо трьох підходів до визначення управлінської культури керівника, а саме: професійно-діяльнісного, особистісного та мотиваційно-ціннісного.

На запитання анкети «Чи вважаєте Ви за необхідне розвивати управлінську культуру?» відповідь «так» обрали майже всі опитані керівники ЗНЗ (91,6 %); 8,4 % респондентів обрали варіант відповіді «не знаю». У табл. 3 ми узагальнили думки респондентів стосовно мети розвитку рівня управлінської культури.

Таблиця 3

Мета розвитку управлінської культури

Варіанти відповідей	Респонденти (у %)	
	заступники директорів	директори ЗНЗ
Підвищення професійного рівня	33.6	30.8
Підвищення загальнокультурного рівня	26.5	27.0
Забезпечення успіху в роботі школи	17.8	23.7
Налагодження стосунків у колективі	22.8	9.0
Покращення особистісних якостей	16.6	11.8
Не знаю	5.4	6.6

Як бачимо з таблиці 3, більшість керівників ЗНЗ вважають, що метою розвитку управлінської культури є підвищення професійного (33,6% опитаних заступників директорів та 30,8% директорів) та загальнокультурного (26,5% заступників директорів та 27,0% директорів) рівнів. Далі відповіді керівників ЗНЗ розподілилися так: заступники директорів вважають, що метою має бути налагодження стосунків у колективі, згуртованість колективу (22,8%), а директори наголошують на забезпеченні успіху в роботі школи (23,7%); 16,6% заступників директорів та 11,8% директорів ЗНЗ вказують на потребу покращення особистісних якостей.

У результаті опитування нами визначено три рівні управлінської культури: високий, достатній, низький. Схарактеризуємо їх особливості.

Високий рівень сформованості управлінської культури властивий керівникам, які продемонстрували наявність відповідних управлінських знань і необхідних вмінь під час тестування за когнітивно-операційним компонентом. Для них характерною є стійка мотивація до управлінської діяльності; першочерговими є пізнавальні, соціальні, моральні та естетичні мотиви; високорозвинена система ціннісних орієнтацій (мотиваційно-ціннісний компонент). Яскраво вираженою є система особистісних якостей: професіоналізм, демократичність, гуманність, повага та довіра до людини, чесність, високий рівень загальної культури, організованість, відповідальність, комунікативність, толерантність, здатність до ризику тощо (особистісний компонент). Ці керівники користуються у своїй управлінській діяльності переважно демократичним стилем керівництва, працюють над створенням у педагогічному колективі сприятливого соціально-психологічного клімату; розвивають педагогічний колектив, даючи змогу кожному виявити власну творчість та ініціативність, вміло управляють конфліктами. У спілкуванні демонструють витримку і терпимість, повагу та увагу, ввічливість і чесність. Це керівники, які вчасно реагують на зміни, готові до нововведень, прагнуть забезпечити ефективність в управлінні ЗНЗ.

Високий рівень управлінської культури зумовлює успішність професійної діяльності, дає змогу керівнику реалізувати свій особистісний потенціал в умовах творчої праці. Для закладу освіти високий рівень управлінської культури керівників є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності педагогічної діяльності, конкурентоспроможності у сфері освітніх послуг.

Для середнього рівня сформованості управлінської культури характерним є достатній рівень знань і умінь, властива, проте не стійка, мотивація до управлінської діяльності. У них не чітко виражені особистісні якості, необхідні для успішного управління. Стиль керівництва має ознаки авторитарно-демократичного або ліберального. Система цінностей стосується здебільшого пізнання, активного діяльного життя, свободи та впевненості у собі. А такі важливі цінності, як творчість, щастя інших, продуктивне життя, не вважаються головними в житті.

За низького рівня управлінської культури слухачам притаманний недостатній рівень управлінських знань та умінь; орієнтація переважно на «жорсткий», авторитарний стиль керівництва або на «потуральницький» – ліберальний, що поєднується із небажанням працювати, песимістичним настроєм, загалом – низьким рівнем мотивації до управлінської діяльності. Основними цінностями вони вважають здоров'я (що загалом є позитивним), суспільне визнання, свободу, проте таких переваг управлінської діяльності, як пізнання, продуктивне життя, розвиток, творчість, активне діяльне життя тощо, не спостерігається. Крім того, наявне критичне, негативне сприйняття таких мотивів управлінської діяльності, як престижні, матеріальні, естетичні, творчі тощо. Щодо особистих якостей, то потребують вдосконалення такі, як здатність до ризику, відповідальність, витримка, співпраця тощо. За такого керівництва у педагогічних колективах виникають конфлікти, стиль спілкування між керівником та учасниками навчально-виховного процесу встановлюється негативний, часто характеризується тиском керівника, неповагою до підлеглих, що супроводжується такою ж позицією підлеглих. Соціально-психологічний клімат у колективі є переважно несприятливим або нейтральним, що впливає на ефективність діяльності кожного працівника, а отже, і закладу.

За структурними компонентами управлінської культури, які розглядаються нами через її види, формується загальний рівень сформованості управлінської культури керівника ЗНЗ, а саме: високий, середній чи низький.

На основі цих показників нами розроблено методичку визначення загального рівня сформованості управлінської культури керівника (K_C), який дорівнює середньому арифметичному значенню показників сформованості управлінської культури за кожним компонентом: k_K (когнітивно-операційний), k_O (особистісний), k_M (мотиваційно-ціннісний) і може бути високим, середнім або низьким [6].

З метою розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ в ІППО ми розробили структуру моделі розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації (див. рис. 3).



Рис. 3. Структура моделі розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації

У процесі реалізації моделі управлінської культури керівника ЗНЗ потребують застосування такі наукові принципи організації навчального процесу: андрагогіки, інноваційності і варіативності, неперервності, гуманізації і демократизації, регіональності, інформаційності.

У нашому дослідженні модель управлінської культури керівника ЗНЗ складається з окремих частин, кожній з яких

притаманні свої характерні особливості, причому між цими частинами існують взаємозв'язок та взаємозалежність; наявність внутрішньої підпорядкованості; цілеспрямованість, динамічність, здатність зберігати стійкість та активність. Тому у роботі з керівниками шкіл щодо вдосконалення їхнього рівня управлінської культури необхідно дотримуватися таких наукових підходів до організації підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ, як системний, ситуаційний, компетентнісний та інноваційний.

Системний підхід до організації підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ щодо розвитку їхнього рівня управлінської культури впроваджується у зміст навчальних планів і програм, їх інваріантної та варіативної складових.

Ситуаційний підхід розглядається науковцями як такий, що орієнтується на принцип конкретних обставин і передбачає наявність у керівників «ситуаційного мислення», тобто вміння правильно оцінювати управлінські ситуації, знаходити виходи з них залежно від обставин і конкретної ситуації. Застосування цього підходу у процесі підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ передбачає обговорення та розв'язання конкретних управлінських ситуацій для прийняття ефективних управлінських рішень; визначення важливості тих чи інших питань; урахування обставин, що склалися, що загалом сприяє демократизації управління закладом.

Компетентнісний підхід забезпечує особистість необхідними компетенціями щодо професійної діяльності, а тому передбачає високий рівень підготовки викладачів системи післядипломної освіти, наукових підходів до складання навчальних планів і програм підвищення кваліфікації, їх науково-методичного забезпечення.

Інноваційний підхід передбачає спрямованість навчального процесу на розвиток та постійне оновлення, застосування сучасних форм, методів і засобів навчання, освоєння та використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), мережі Інтернет в управлінській діяльності.

На основі вивченого та систематизованого матеріалу нами розроблено та впроваджено у систему курсів підвищення

кваліфікації технологію розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ. Вона складається з послідовних і цілеспрямованих дій, спрямованих на активізацію компонентів управлінської культури за її видами, і включає такі етапи:

- діагностування рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ за основними компонентами;
- диференційований підхід до підвищення кваліфікації кожної групи слухачів за видами управлінської культури;
- відпрацювання системи вправ та індивідуальних завдань з розвитку управлінської культури за кожним з її видів;
- складання індивідуальних програм розвитку управлінської культури у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Діагностування рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ відбувається за допомогою розроблених анкет: виявлення управлінських знань та вмінь, мотиваційно-ціннісної сфери та особистісних якостей.

Результати діагностування дають змогу кожному слухачеві курсів виявити власний загальний рівень сформованості управлінської культури та за кожним її компонентом окремо, щоб надалі спланувати роботу із саморозвитку та самоудосконалення.

При визначенні рівнів сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ за її компонентами нами визначено основні знання і вміння керівників ЗНЗ, які розвиваються під час ПК в ІППО: можливість представляти школу й педагогічний колектив на всіх рівнях (за політичним видом культури); знання нормативно-правової бази системи освіти (правова культура); раціонально розподіляти функції між усіма працівниками (адміністративна культура); розробляти авторські інноваційні проєкти (менеджерська культура); атестація вчителів на кваліметричній основі (організаційна культура); формувати позитивний імідж школи (соціально-психологічна культура); володіти знаннями пошукових систем (інформаційна культура); формувати демократичний стиль керівництва (комунікативна культура); розробляти бізнес-план, інноваційні проєкти (економічна культура).

У зв'язку з тим, що модель розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ в ІППО має свої складові, то для її впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти необхідно здійснити цикл заходів, орієнтованих на працівників ОІППО, районних методичних кабінетів (РМК), загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Для запровадження моделі розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ в ІППО мають бути здійснені такі основні етапи.

Етап 1. Підготовчий:

- проведення «вхідного» діагностування та визначення рівнів сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ;
- обчислення і узагальнення результатів діагностики за формулами;
- внесення змін у навчальні програми курсового підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО залежно від виявлених потреб.

Етап 2. Теоретико-практичний:

- ознайомлення з моделюванням для створення еталона управлінської культури;
- опрацювання системи вправ для розвитку управлінської культури за її видами;
- занесення даних про рівень сформованості управлінської культури до індивідуальних програм розвитку кожного керівника;
- упровадження спецкурсу з розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ;
- використання інтерактивних форм, методів та засобів навчання під час курсового підвищення кваліфікації;
- цільове проходження управлінської практики у базових ЗНЗ.

Етап 3. Заключний:

- залікове заняття: представлення групової чи

індивідуальної розробки або проєкту як кінцевих результатів курсового підвищення кваліфікації;

- завершальне діагностування (вихідне діагностування та повторне за компонентами управлінської культури);

- регулювання процесу подальшого розвитку рівня управлінської культури слухачів (робота з індивідуальними програмами розвитку управлінської культури слухачів у міжкурсовий період ПК);

- мотивація та контроль роботи керівників із розвитку власного рівня управлінської культури у міжкурсовий період підвищення кваліфікації: участь у роботі спеціальних дослідницьких груп (СДГ) в ІППО; постійно діючих семінарів (ПДС) на базі району; у конференціях, семінарах, «круглих столах» тощо районного, обласного, всеукраїнського та міжнародного рівнів; робота районного (міського) методичного кабінету щодо подальшого розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ.

Назване становить основні етапи (алгоритм) запровадження моделі розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ у процес підвищення кваліфікації в ІППО.

На початковому етапі необхідно здійснити оцінку наявного рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ – слухачів курсів ПК за її основними компонентами (когнітивно-операційним, особистісним, мотиваційно-ціннісним) та видами (політичним, правовим, адміністративним, менеджерським, організаційним, соціально-психологічним, інформаційним, комунікативним, економічним) за допомогою розробленої та апробованої нами методики (анкети визначення рівня управлінської культури за когнітивно-операційним (управлінські знання та вміння), особистісним (якості керівника ЗНЗ), мотиваційно-ціннісним (мотиви і цінності управлінської діяльності) компонентами.

Для визначення рівня професійної компетентності доцільно використовувати нашу методику [6], методику Л. І. Даниленко [3, с. 20–24] та В. К. Мельник [8].

Стосовно вивчення мотиваційно-ціннісної сфери керівника, то ці питання достатньо висвітлені у дослідженнях

вітчизняних учених : В. А. Семиченко, Г. А. Дмитренко, К. О. Шарапатова, Т. М. Максименко, Г. В. Щокін, В. С. Лозниця та ін.

Особистісну сферу керівника можна виявити за анкетами та тестами, які виявляють не лише рівень сформованості цієї складової (наша методика), а й дослідивши якості, необхідні керівникові для управління ЗНЗ – Л. М. Карамушка, В. С. Лозниця, В. В. Шпалінський, К. А. Помазан та ін.

За результатами діагностування має проводитися коригування змісту навчального плану, до якого включають тематику лекційних і практичних занять за виявленими потребами слухачів.

У навчальних планах підвищення кваліфікації необхідно передбачити і забезпечити змістове наповнення за кожним видом управлінської культури, тобто відповідні лекційно-практичні заняття. Крім того, кожен викладач, розробляючи матеріал до занять, повинен включити до нього систему вправ-завдань, необхідних для розвитку рівня сформованості управлінської культури слухачів, а саме: рівня знань та вмінь, особистісних якостей, мотивів та цінностей управлінської діяльності.

Розвитку мотивації керівників сприяє також упровадження у зміст підвищення кваліфікації в ІППО спецкурсу «Розвиток управлінської культури керівника ЗНЗ».

Доведено, що застосування активних форм, методів і засобів навчання сприяє зацікавленості, активності, ініціативності учасників навчально-виховного процесу. Так, такі форми проведення занять, як прес-конференції, «круглі столи», методичні симпозиуми, а також інтерактивні методи навчання дозволяють виявити позицію кожного стосовно проблеми, висловлювати власну думку, стати на місце іншої людини, виробити певну тактику поведінки в тій чи іншій ситуації.

Сучасні засоби навчання (робота з комп'ютером, Інтернет, мультимедіа, відео) покликані активізувати кожного керівника, сприяють вдосконаленню його наукової організації

праці, а також підвищують рівень інформаційної культури.

По завершенні курсового ПК слухачі (за вибором) захищають управлінські проєкти, представляють індивідуальні чи групові розробки, демонструючи результативність проведеної роботи з розвитку рівня їхньої управлінської культури.

Така робота дає змогу мотивувати керівників до розвитку власного рівня професіоналізму, активності, ініціативності та подальшого проєктування в роботі закладу освіти.

Після завершення курсового підвищення кваліфікації робота працівників кафедри зі слухачами продовжується під час проведення на базі районних методичних кабінетів ПДС у формі лекційно-практичних занять із проблем управління сучасним ЗНЗ, враховуючи потреби керівників ЗНЗ.

Щодо спеціальних дослідницьких груп (СДГ), то метою їх діяльності є дослідження актуальних педагогічних проблем, експериментальна апробація нових педагогічних технологій, підвищення рівня професіоналізму керівників ЗНЗ.

На початку створення такої групи її керівник (із кола працівників ІППО) має вибрати та обґрунтувати певну актуальну проблему для подальшого її вивчення та розвитку. Завданнями роботи СДГ можуть бути поставлені такі:

- вивчення ефективних управлінських технологій та їх подальше впровадження у роботу ЗНЗ;
- вивчення передового досвіду управлінської діяльності та впровадження його у власній професійній діяльності;
- висвітлення визначених актуальних проблем на сторінках преси та періодичних видань;
- підготовка до друку методичних матеріалів, кращих напрацювань у галузі науки і практики управління школою за результатами роботи групи;
- мотивація учасників СДГ до освоєння нових управлінських технологій, сучасних технологій управління закладом та до покращення управлінської праці керівника.

Формування груп має відбуватися залежно від визначеної

теми, досвіду керівництва закладом, наприклад, для керівників: новопризначених; досвідчених; закладів нового типу; для тих, хто працює над упровадженням інновацій тощо.

На базі методичного кабінету впродовж п'яти років фіксується робота з керівниками ЗНЗ: опрацьована ними науково-методична література, участь у семінарах, цілеспрямована і обов'язкова участь у ПДС, «круглих столах», конференціях із проблем управління ЗНЗ; а також – покращення управлінської діяльності керівника, задоволеність педагогічних працівників його кандидатурою, імідж та авторитет закладу й керівника серед громадськості тощо.

Крім того, працівники РМК не контролюють виконання кожним керівником ЗНЗ запланованої роботи, а надають йому методичну допомогу щодо зростання рівня управлінської культури. Для цього керівникам надається можливість працювати творчо, допомога у впровадженні управлінських та педагогічних інновацій, забезпечується мотивація до якісного, результативного управління ЗНЗ, створення сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі, використання переважно демократичного стилю керівництва.

Робота з розвитку управлінської культури може проводитися завідуючими районними методичними кабінетами, по-перше, у сфері підготовки резерву керівних кадрів; по-друге, під час проведення атестації загальноосвітнього навчального закладу, педагогічних та керівних кадрів, а також при виборі претендентів на посаду керівника: директора чи заступника директора ЗНЗ.

Узагальнивши роботу з розвитку рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації, пропонуємо для керівників інститутів післядипломної педагогічної освіти:

а) вивчивши досвід підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти, рекомендуємо розподілити слухачів курсів на три групи (за рівнями

сформованості управлінської культури):

- «низький» рівень притаманний керівникам, які мають малий досвід роботи, відповідно у них недостатній рівень управлінських знань та вмінь; не сформовані необхідні для ефективного управління якості; недостатньо розвинена мотиваційно-ціннісна сфера; проте притаманний достатній (або високий) рівень мотивації до управлінської діяльності;
- «середній» рівень – це керівники, які володіють достатнім для управління рівнем знань та вмінь; мотивовані до роботи; прагнуть до покращення управлінської діяльності; у них сформована ціннісна система та розвинені особистісні та професійні якості;
- «високий» рівень притаманний керівникам, які мають значний досвід роботи в управлінні ЗНЗ; відповідно, у них сформована на високому рівні мотиваційно-ціннісний й особистісний компоненти управлінської культури; високий рівень управлінських знань та вмінь; здійснюють інноваційну діяльність; працюють творчо та передають власний досвід роботи;

б) відповідно до рівнів сформованості управлінської культури слухачів структурні підрозділи ІППО (кафедри, відділи) мають вносити необхідні корективи у зміст навчальних програм та планів.

Зокрема, для «низького» рівня пропонуємо вводити теоретичний курс, систему практично-семінарських занять із метою покращення рівня професійних знань та вмінь слухачів.

Для «середнього» – використання активних форм навчання, самостійність у виконанні практичних занять, використання інноваційних технологій.

Для «високого» рівня – робота керівників ЗНЗ у спеціальних дослідницьких групах (СДГ), творчих групах; консультування, дистанційне навчання; під час курсового ПК – розроблення проєктів; на підсумковому занятті – творчі звіти слухачів.

На наш погляд, такий розподіл дає змогу більш повно

врахувати рівень професійної підготовки, досвід управлінської діяльності та потреби керівників ЗНЗ;

в) однією з умов упровадження моделі розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації в ІППО є розподіл слухачів курсів на підгрупи за такими параметрами:

- з високим, середнім і низьким рівнями управлінської культури (за результатами вхідного діагностування);

- за видами управлінської культури (виявлені потреби враховуються при опрацюванні системи вправ);

- за рівнем підготовки: групи новопризначених, досвідчених керівників та тих, хто працює над впровадженням педагогічних інновацій;

- створення на базі ІППО «проблемних курсів» (робота над визначеною проблемою) для керівників із високим рівнем управлінської культури;

г) здійснення такого розподілу при формуванні груп керівних кадрів на наступний навчальний рік, а саме:

- за напрямками діяльності керівників: заступники директора з навчальної, виховної, наукової роботи;

- за типами загальноосвітніх навчальних закладів:

• керівники інноваційних ЗНЗ: гімназій, ліцеїв, НВК та ін.;

• керівники ЗНЗ I–III ступеня;

• керівники ЗНЗ I–II ступеня;

д) щодо забезпечення змісту навчального плану підвищення кваліфікації, то він має включати лекційні і практичні заняття, які б охоплювали усі види управлінської культури керівника. Дієвим засобом розвитку рівня управлінської культури слухачів за її видами є застосування системи вправ, спрямованих на розвиток кожного виду управлінської культури за когнітивно-операційним, особистісним і мотиваційно-ціннісним компонентами;

е) важливо, щоб під час занять використовувалися інтерактивні методи та засоби навчання, які сприяють

кращому засвоєнню матеріалу, і відповідно – активній позиції слухачів під час проходження навчальних занять;

є) особливу увагу під час курсового підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ необхідно звернути на проходження ними управлінської практики та вивчення передового педагогічного досвіду на базі опорних ЗНЗ області, оскільки базовий заклад має надати кожній групі слухачів ту інформацію і практичний матеріал, яких вони потребують;

ж) всі навчальні заняття мають бути спрямованими на розвиток у керівників ЗНЗ – слухачів курсів ПК демократичного стилю керівництва, управлінської етики, гуманної позиції відносно працівників ЗНЗ;

з) зазначимо, що якість управлінської діяльності керівників ЗНЗ перевіряється за критеріями результативності навчально-виховного процесу ЗНЗ. Тому вважаємо, що до основних критеріїв оцінки рівнів управлінської культури, які визначаються за результатами роботи ЗНЗ, необхідно додати критерії оцінки управлінської діяльності керівника: професійна компетентність, особистісна культура, мотиваційно-ціннісна сфера.

Визначення рівня сформованості управлінської культури керівника ЗНЗ є, на нашу думку, однією зі складових його атестації. Вважаємо, що заслуговує на увагу наш підхід, за якого при атестації керівника ЗНЗ вивчається рівень сформованості його управлінської культури за основними компонентами: когнітивно-операційним, особистісним та мотиваційно-ціннісним і видами: політичним, правовим, адміністративним, організаційним, менеджерським, соціально-психологічним, інформаційним, комунікативним, економічним.

У результаті діагностування рівня сформованості управлінської культури керівника ЗНЗ пропонується визначити такі категорії:

I-й рівень – «низький» (I категорія);

II-й рівень – «середній» (II категорія);

III-й рівень – «високий» (вища категорія).

У результаті проведеної роботи визначено основні завдання з розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації в ІППО:

- розроблення концептуальних засад розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ з урахуванням сучасних вимог до управління ЗНЗ;
- забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ на основі корекції навчальних програм та вдосконалення науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти;
- оптимізація структури підвищення кваліфікації з урахуванням освітніх вимог, потреб регіону, запитів слухачів курсів;
- розроблення системи впровадження рівнів управлінської культури, при цьому слід враховувати особливості чинного законодавства, оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ (атестація);
- забезпечення опанування сучасними інформаційними технологіями у процесі курсового підвищення кваліфікації керівників;
- розроблення вимог до рівня управлінської культури керівників ЗНЗ;
- проведення діагностування рівня сформованості управлінської культури керівників ЗНЗ відповідно до професійних вимог;
- введення в навчальні плани ІППО додаткових спецкурсів відповідно до вимог суспільства та запитів слухачів курсів, які сприятимуть розвитку управлінської культури високого рівня;
- передбачення у міжкурсовий період роботи СДГ, ПДС з метою формування та закріплення на практиці професійних знань та вмінь, отриманих у результаті курсової підготовки, а також вивчення передового досвіду, розвитку мотиваційно-ціннісної та особистісної сфер керівника ЗНЗ;
- введення на експериментальній основі при атестації керівника рівні за видами управлінської культури.

Необхідними умовами впровадження технології розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ в інституті післядипломної педагогічної освіти є:

- застосування різноманітних форм та методів навчальної діяльності слухачів;
- забезпечення слухачів курсів навчально-методичною літературою;
- створення умов для їхньої самоосвіти;
- стимулювання творчої роботи слухачів курсів;
- врахування індивідуальних особливостей кожного учасника;
- спрямованість діяльності керівників на застосування переважно демократичного стилю керівництва колективом;
- створення ситуації успіху для кожного слухача;
- урахування рівня згуртованості груп слухачів курсів.

Таким чином, проведений нами аналіз дає змогу стверджувати:

- управлінська культура керівника ЗНЗ є складним інтегральним утворенням, яке поєднує компоненти, що сприяють досягненню високих результатів в управлінській діяльності та роботі закладу;
- основними видами управлінської культури керівників ЗНЗ визначено такі, які найбільш повно представляють його управлінську діяльність, а саме: політичний, правовий, адміністративний, менеджерський, соціально-психологічний, інформаційний, комунікативний, економічний;
- на основі аналізу компонентів управлінської культури слухачів курсів можна розподілити за такими рівнями: високий, середній, низький, що дає змогу визначити подальші кроки щодо його розвитку;
- упровадження технології розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації буде ефективним, якщо дотримуватимуться визначені умови.

Створення й реалізація моделі управлінської культури

керівника ЗНЗ сприяє усвідомленню керівниками сутності управлінської культури, її складових та основних видів, а також виявленню ними власного рівня сформованості й подальшого його розвитку, що загалом сприятиме підвищенню ефективності роботи закладу.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у поглибленні уявлень керівників ЗНЗ про сутність управлінської культури та шляхи її розвитку, створенні необхідних умов для зростання рівня управлінської культури керівників ЗНЗ на курсах підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Гриньова. – Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 380 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик: К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
3. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навчальний посібник / за ред. Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 212 с.
4. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности: Дис... докт. пед. наук: 13.00.01. / В. С. П-я – К., 1993. – С. 248.
5. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О. М., 2001. – 427 с.
6. Королук С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія / С. В. Королук. – Полтава, 2007. – 168 с.
7. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І.Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63–66.
8. Мельник В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ В. К. Мельник / ЦІППО АПН України. – К., 2003. – 220 с.
9. Пермінова Л.А. Розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ ЦІППО АПН України. – К., 2002. – 203 с.
10. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования

управленческой деятельности: дис... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – С. 248.

11. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30.

11. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.

12. Философский энциклопедический словарь / ред. кол: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

Наталія КОРЯГІНА

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ ПРИРОДОЗНАВСТВА: АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

В умовах модернізації змісту освіти існує запит на вчителя, котрий уміє розвивати в учнів аналітичне й критичне мислення, формувати не пасивного спостерігача, а активного дослідника. Саме тому важливо залучати школярів до експериментальної роботи у навчанні природознавства. Експериментальні дослідження при вивченні природничих предметів сприяють глибокому усвідомленню учнями природничонаукових знань, підвищенню їхнього пізнавального інтересу до навчання та розвитку експериментально-дослідницьких умінь і навичок. Вважаємо, що фундаменталізація природничо-наукової підготовки у профільній школі, що передбачено проєктом «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», може забезпечуватись учителем, який підготовлений до здійснення експериментальних досліджень, адже дослідницька діяльність сприяє формуванню дієвих знань та оволодінню сучасними методами досліджень.

У педагогічній науці досліджувалися різні аспекти підготовки вчителя природничих предметів, а саме: теоретичні основи вдосконалення підготовки вчителів (Г. Єльнікова, І. Зязюн); проблеми викладання природничих предметів у школі (М. Гриньова, Л. Рибалко, В. Ільченко); методика проведення дослідів у курсі природознавства (В. Мендерецький, О. Топузов, С. Величко). Аналіз останніх досліджень та публікацій підтвердив, що проблема підготовки вчителів предметів галузі «Природознавство» досліджена в загальнодидактичному аспекті. Підготовка вчителя до експериментальних досліджень з галузі природознавства не була об'єктом спеціальних досліджень, з огляду на інтеграцію змісту різних навчальних предметів, посилення міждисциплінарних зв'язків окреслена проблема сьогодні потребує ґрунтовного дослідження.

Мета статті – спроектувати модель підготовки вчителів до експериментальних досліджень з природознавства та дослідити її ефективність; обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови, що сприяють якійсь підготовці вчителів природничих предметів.

Учені визначають такі види підготовки вчителя: методологічну, методичну, загальнокультурну, психолого-педагогічну, предметну, спеціальну, дидактичну, професійно-етичну та її форми – теоретичну і практичну [6]. У дослідженні підготовку визначаємо як процес засвоєння системи професійних педагогічних знань, норм і цінностей вчителем та повноту їхнього застосування, тобто оволодіння технологічним досвідом.

Експериментальна робота проводилася за 3-ма етапами: констатувальним, пошуковим і формувальним. Під час констатувального етапу експериментальної роботи проведено анкетування 156 студентів IV курсу, майбутніх учителів предметів галузі «Природознавство» та 324 учителів природничих дисциплін (слухачів курсів підвищення кваліфікації). Результати анкетування серед учителів показали в основному середній рівень підготовки до експериментальних досліджень із галузі природознавства, але учителі зазначили, що хотіли б удосконалити свої знання, вміння та навички експериментальних досліджень із галузі природознавства. Анкетування студентів підтвердило недостатній рівень їхньої обізнаності з питань проведення експериментальних досліджень з предметів галузі «Природознавство» та їх значення у практиці шкільного навчання.

Аналіз змісту навчальних програм (природознавство, біологія, фізика, хімія, географія) показав, що у шкільних навчальних програмах простежується наявність різних форм експериментальних досліджень, зокрема: лабораторних досліджень, практичних і лабораторних робіт, дослідницьких практикумів, демонстраційних дослідів, домашніх експериментальних завдань, експериментальних задач, проєктів та мініпроєктів. Передбачено оволодіння учнями методами пізнання природи: спостереженням, описом, експериментом.

Результати дослідження змісту шкільних підручників із предметів освітньої галузі «Природознавство» свідчать про наявність експериментальної складової. Загалом теоретичній складовій змісту відведено більшу кількість навчального матеріалу, що становить 71,0 – 91,0 %, але й експериментальна складова є відображеною, так у підручниках: з природознавства – 13,5 % (середнє значення), з фізики – 22,9 %, з географії – 13,94 %, з біології – 18,46 %, з хімії – 15,12 %.

Аналіз змісту підручників для студентів ВНЗ («Природознавство», авт. М. Гриньова; «Концепції сучасного природознавства», авт. С. Карпов; «Концепції сучасного природознавства», авт. С. Кшнякіна; «Довкілля», авт. В. Помогайбо; «Природознавство. Інтегруючий курс», авт. Л. Черногор) показав, що експериментальна складова змісту хоча і є, але розкрита на теоретичному рівні, а саме описано загальнонаукові методи емпіричного пізнання, що є достатнім, але вважаємо, що варто було б розкрити методику експериментальних досліджень з галузі природознавства. У методичному апараті взагалі немає завдань експериментального характеру, тому зміст розглянутих підручників недостатньо готує майбутніх учителів до експериментальних досліджень, а відтак і до вирішення сучасних проблем на уроках із предметів галузі «Природознавство».

Отже, проблема підготовки вчителя до експериментальних досліджень із галузі природознавства у сучасних умовах висвітлена недостатньо і потребує вдосконалення її методичного апарату із урахуванням шкільних програм із предметів галузі «Природознавство».

Констатувальний етап експериментальної роботи дав змогу визначити зміст, педагогічні умови та розробити методику підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, на пошуковому – спроектована модель підготовки вчителів до експериментальних досліджень із галузі природознавства, розроблено зміст навчально-методичного посібника «Експериментальні дослідження з природознавства», визначені критерії, показники та рівні підготовки вчителів.

Спроектowana нами модель містить чотири складові: цільову, змістову, процесуальну, результативно-оцінювальну (рис. 1). Цільова складова містить мету і завдання підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, змістова – включає дидактичні принципи (врахування ціннісних установок, орієнтацій і потреб; діалогічності; неперервності; науковості; системності; наочності; цілісності; інтеграції) та обґрунтування педагогічних умов підготовки вчителів до експериментальних досліджень (використання міжпредметних зв'язків у підготовці учителів до експериментальних досліджень; розвиток та набуття учителями експериментально-дослідницьких умінь і навичок; упровадження методів, форм організації експериментальних досліджень і засобів навчання для підготовки вчителів до проведення різних видів навчального експерименту).

Процесуальна складова моделі представлена методикою підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, до складу якої відносимо: методи і форми організації експериментальних досліджень з галузі природознавства, засоби навчання та структуру підготовки; результативно-оцінювальна – містить критерії, показники та рівні підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Усі чотири складові моделі підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства є тісно взаємопов'язаними між собою і взаємообумовленими та направлені на досягнення результату – високого рівня підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства. Останнім часом у природознавстві дедалі більше уваги приділяють проблемі взаємозв'язків між живим і неживим.

Успішний розвиток сучасних досліджень на межі живого і неживого таких біологічних дисциплін, як молекулярна біологія, генетика, фізіологія рослин і тварин, екологія, біохімія, біофізика, біоніка, космічна біологія, доводить необхідність усебічного вивчення у навчальних закладах закономірностей процесів життя. У зв'язку з цим у дидактиці

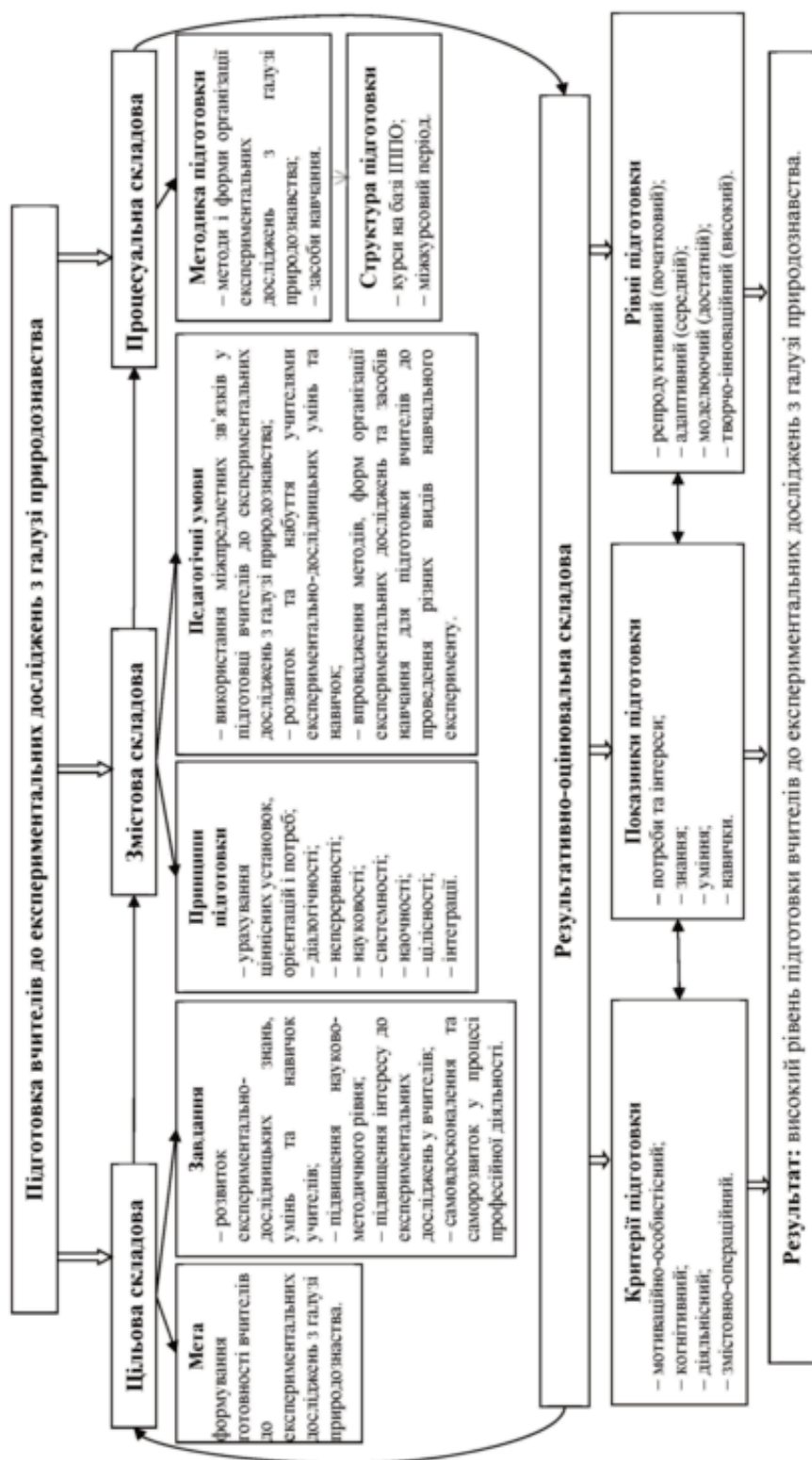


Рис. 1. Модель підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства

природознавства також посилюється увага до встановлення послідовних зв'язків між викладанням біологічної, хімічної, фізичної, астрономічної, географічної компоненти та проведенням експериментальних досліджень. Саме тому першою педагогічною умовою підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства є використання міжпредметних зв'язків (дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій [4]).

Міжпредметні зв'язки з позиції взаємного узгодження навчальних програм, зумовленого системою наук і дидактичною метою розглядає С.Гончаренко [5].

Міжпредметні зв'язки, що встановлюються у процесі підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, систематизуються на основі узагальнених природничонаукових ідей і основних законів природи, ведуть до формування природничонаукової картини світу.

Нині суттєво змінився характер наукових проблем, які потребують вирішення. Якщо колись для вирішення реальних завдань було достатньо знань з однієї науки, то зараз проблеми, які виникають, мають, як правило, комплексний характер і потребують для свого вирішення проникнення у різні галузі знання.

Розглянувши взаємозв'язок експерименту і теорії, зазначаємо, що результати експерименту, з однієї сторони, є основою для формування гіпотез і теорій, здійснюваного індуктивним шляхом, а з іншої – дозволяють встановлювати істинність цих гіпотез і теорій. Теорія відносно експерименту виконує функції його пояснення, опису та прогнозування. Разом із вищезазначеним, теорія може не виводитись із експериментальних даних виключно індуктивним методом, а конструюватись спочатку, ніби «зверху» відносно експерименту, а потім накладатись на дані дослідження і перевірятись ними [2].

Зазначене дозволяє зробити висновок, що емпіричні та теоретичні знання взаємопроникають. Наявність прямих і зворотних зв'язків між емпіричним і теоретичним надає науковому знанню динамічності, робить його цілісною системою. Розвиток у вчителів предметів галузі «Природознавство» експериментально-дослідних умінь включає поєднання дедуктивного та індуктивного підходів, спрямоване на самостійне отримання ними ключових експериментальних фактів, що передують їх поясненню та опису, формування уявлень і понять теорії на основі експериментального вирішення завдань, експериментальну перевірку припущень. Саме тому під експериментально-дослідницькими вміннями розуміємо комплекс дій, які дозволяють вчителю на основі теоретичних знань реалізувати експериментальну діяльність.

Усі експериментально-дослідні вміння та навички, необхідні для успішного здійснення експериментальної роботи та професійної педагогічної діяльності вчителя, Н. Сєдова об'єднує у групи: операційні вміння (застосовування методів наукового пізнання, висунення гіпотези, окреслення мети і завдання, вміння робити висновки з отриманих результатів і теоретичного аналізу); організаторські вміння (застосовування методів самоорганізації та дослідницької діяльності, планування експериментального дослідження, проведення самоаналізу та самоконтролю, регулювання своїх дій у процесі роботи); практичні навички (робота з літературою, проведення експериментального дослідження, спостереження фактів і явищ, збір і обробка даних); комунікативні вміння (участь у обговоренні завдання і розподіл обов'язків при проведенні колективного дослідження, здійснення взаємодопомоги і взаємоконтролю, виклад результатів) [9].

Вищезазначене дозволило виділити другу педагогічну умову – набуття учителями експериментально-дослідницьких умінь і навичок і зробити висновок, що для якісної організації експериментальних досліджень з галузі природознавства вчителі мають набути такі експериментально-дослідні вміння і навички: дослідно-експериментальні з різних компонент галузі природознавства; поєднувати теорію наукового знання

і практику; формулювати мету експериментального дослідження; визначити умови, необхідні для проведення експериментального дослідження; розробити схему експериментального дослідження; розробити план проведення експериментального дослідження; спроектувати модель для проведення експериментального дослідження, провести його; визначити сторонні фактори, усунути їхню дію; вимірювати, фіксувати та аналізувати результати експериментального дослідження; самостійно зробити висновок.

Під час підготовки вчителів до експериментальних досліджень із галузі природознавства необхідним є використання вмінь поєднувати теоретичні знання і практичні навички, що дає змогу у процесі педагогічної діяльності: показати учням використання загальнонаукових та емпіричних методів із різних компонентів галузі природознавства; систематизувати роботу щодо реалізації міжпредметних зв'язків, проводячи її на понятійному рівні, на рівні законів, принципів, теорій та природничо-наукової картини світу; продуктивніше формувати вміння учнів переносити предметні знання на вирішення завдань міжпредметного характеру; синтезувати різнопредметні знання у цілісну природничо-наукову картину світу і таким чином підвищити рівень знань, умінь і навичок учнів із предметів галузі «Природознавство».

Отже, сформованість умінь проводити експериментальні дослідження з галузі природознавства – це сукупність дій пошукового характеру, що ведуть до відкриття невідомих або підтвердження відомих фактів, теоретичних знань і способів діяльності.

Підручник сприяє встановленню міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, організації процесу засвоєння знань, забезпеченню введення нового в ширшу і досконалішу систему зв'язків. Конструювання змісту навчального матеріалу (його добір та структурування) у підручнику має бути підпорядкованим меті навчальної дисципліни. Систематизований виклад матеріалу сприяє послідовному усвідомленню, розумінню та виходу на новий рівень узагальнення [10].

Роль підручників і навчальних посібників учені пов'язують із визнанням того, що їхні функції та місце у педагогічному процесі постійно розвиваються (Л. Величко; Н. Буринська) [1; 2]. До сучасного підручника висувають вимоги: розвиток уміння працювати, розкриття методики навчання, використання попереднього досвіду. Вважаємо, що систематизованого викладу матеріалу у підручнику недостатньо для підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства. Під час їх виконання набуваються знання, вміння і навички якісної організації експерименту, а саме про призначення і правила експлуатації обладнання, що використовується для проведення експериментальних досліджень з природознавства для середньої школи; методику і техніку виконання різних видів шкільного природничого експерименту з дотриманням основних вимог техніки безпеки; обґрунтування дослідів чіткими, вичерпними і короткими поясненнями на доступному рівні. У цьому вчителям допоможуть методичні матеріали для них (методичні, навчально-методичні посібники і методичні рекомендації), у яких розкрито методику і техніку здійснення експериментальних досліджень із природознавства.

Отже, третьою педагогічною умовою підготовки вчителів до експериментальних досліджень із галузі природознавства є впровадження методів, форм організації експериментальних досліджень і засобів навчання для підготовки вчителів до проведення різних видів навчального експерименту.

До методів експериментальних досліджень з галузі природознавства відносимо спостереження, експеримент, вимірювання, порівняння, метод проектів; до форм організації – демонстраційні досліді, лабораторні дослідження, лабораторні роботи, практикуми, експериментальні задачі, позааудиторні та домашні досліді й спостереження; до засобів навчання – навчальну програму з предмета, підручники, навчально-методичні посібники; об'єкти навколишнього середовища, взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань; прилади та обладнання; графічні засоби; матеріали для здійснення контролю знань.

Розроблений нами навчально-методичний посібник «Експериментальні дослідження з природознавства» [7] орієнтований на ознайомлення з обладнанням та методикою і технікою проведення різних видів навчальних експериментів з природознавства: демонстраційних дослідів, лабораторних робіт і практикумів, експериментальних задач, позааудиторних і домашніх експериментальних досліджень. Структура і зміст завдань підпорядковані педагогічній концепції, згідно з якою найбільший педагогічний ефект від проведення експериментальних досліджень можна одержати тоді, коли необхідні вміння і навички застосовувати різні види навчального експерименту здобуватимуться в їх єдності. У зв'язку з цим запропоновані експериментальні дослідження (за винятком робіт з вивчення обладнання) включають завдання з різних видів навчального експерименту.

Авторський навчально-методичний посібник «Експериментальні дослідження з природознавства» у своєму змісті містить теоретичну складову 15 % та експериментальну – 85 %. Він є засобом навчання під час підготовки вчителів до експериментальних досліджень із галузі природознавства та вміщує матеріали для організації і проведення експериментальних досліджень з біологічної, фізичної, хімічної компонент.

Вважаємо, що запропоновані у методиці форми підготовки вчителів до експериментальних досліджень із галузі природознавства виключають універсалізацію будь-якої з них і попереджають протиставлення одна одній. Тільки завдяки поєднанню, взаємозв'язку різноманітних форм, методів, засобів навчання досягається максимальна ефективність підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Компонентами кінцевого «продукту» підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства є знання, вміння та навички. За С.Гончаренком, 1) знання – це особлива форма засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності; 2) уміння – це здатність незалежно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною

набутих знань та навичок; 3) навички – це дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними [5].

Узагальнимо знання, якими має володіти вчитель для якісної організації експериментальних досліджень з галузі природознавства: теоретичні знання з дисципліни; методики та техніки експериментальних досліджень з галузі природознавства; форм організації експериментальних досліджень.

Уміння та навички вчителя для якісної організації експериментальних досліджень з галузі природознавства конкретизуємо так: поєднувати теорію наукового знання і практику; сформулювати мету експериментального дослідження; визначити умови, необхідні для проведення експериментального дослідження; розробити схему експериментального дослідження; розробити план проведення експериментального дослідження; скласти модель для проведення експериментального дослідження, провести його; визначити сторонні фактори, усунути їхню дію; вимірювати, фіксувати та аналізувати результати експериментального дослідження; самостійно зробити висновок.

На основі зазначених знань, умінь та навичок визначаємо критерії (від грец. *kritērion*) – істотна, відмінна ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [10]) підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Для визначення ефективності підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства окреслюємо 4 критерії: мотиваційно-особистісний, когнітивний, змістовно-операційний і діяльнісний.

Мотиваційно-особистісний критерій пояснюємо як сукупність мотивів, особистісних якостей учителя, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності. Вважаємо, що цей критерій виражає усвідомлене ставлення педагога до експерименту та його ролі у природничо-науковому пізнанні оточуючого світу. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала,

оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до експериментальних досліджень, залежить досягнутий результат у навчанні і вихованні дітей. Вважаємо, що мотиваційно-особистісний критерій інтегрує в собі мотиви, інтереси, потреби та ціннісні орієнтації вчителя природничих дисциплін, які відображають психологічну настанову на вивчення та використання експериментальних досліджень, розуміння необхідності застосування експериментальних досліджень у навчальному процесі, усвідомлення педагогом соціальної, професійної та особистісної значущості експерименту на сучасному етапі розвитку системи освіти, усвідомлення змісту оволодіння теорією та практикою використання експериментальних досліджень, психологічну підготовку вчителя до використання експерименту під час розв'язування професійних завдань, а також бажання підвищити якість своєї професійної діяльності, прагнення до особистісного саморозвитку та професійного самовдосконалення й самореалізації.

Отже, показниками мотиваційно-особистісного критерію є пізнавальний інтерес до експерименту та особистісно значуща мета його застосування.

Когнітивний критерій пов'язаний із пізнавальною сферою людини та являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності. Цей критерій пов'язує із наявністю у суб'єктів діяльності певного досвіду її виконання. Він відображає сформованість теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань, тобто включає систему знань, якими має володіти вчитель для успішного застосування експериментальних досліджень із галузі природознавства у професійній діяльності. Таким чином, показниками когнітивного критерію є єдність знань з предмета викладання, педагогіки, методики експериментальних досліджень із природознавства, які передбачають інтеграцію теоретичних, методичних і технологічних знань, необхідних педагогу для успішного використання експериментальних досліджень у навчальному процесі.

Змістовно-операційний критерій містить сукупність знань,

умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі професійної діяльності. Зміст цього критерію пов'язаний із опануванням (вдосконаленням) учителями операцій, способів діяльності, що використовуються для їх експериментальної підготовки. До операцій, які стосуються фахової експериментальної діяльності вчителя, ми відносимо: планування діяльності; вибір методу дослідження; підготовку обладнання; спостереження за явищами і процесами; обробку результатів; формулювання висновків із зіставленням теорії й експерименту.

Діяльнісний критерій визначаємо як сукупність умінь здійснювати формуючий і розвивальний впливи. Серед показників цього критерію вчені виділяють уміння і навички, прояв самостійності; організованість, зібраність, відповідальність, самостійність; творчу активність. Вважаємо, що діяльнісний критерій відображає практичну підготовку вчителя до експериментальних досліджень з природознавства. До показників діяльнісного критерію відносимо: особистісну спрямованість потреб та інтересів на зміст та характер творчого пошуку (потреби особистості в удосконаленні знань, умінь, навичок для розвитку професійної компетентності); сформованість загальнонаукових знань та їх природознавчої складової (знання про предмет та способи діяльності, володіння методикою і технікою експерименту); сформованість системи аналітичних, прогностичних, конструктивних, комунікативних умінь реалізації концепції сучасного природознавства (визначення етапів і труднощів проведення експериментальних досліджень з галузі природознавства); усвідомлення сутності діяльнісного потенціалу вчителя предметів галузі природознавства із використання методу експериментального дослідження (розвиток навичок інноваційної діяльності (проведення експериментальних досліджень з природознавства як професійного інструмента вчителя).

Визначаємо 4 рівні підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства: репродуктивний (початковий), адаптивний (середній), моделюючий (достатній), творчо-інноваційний (високий) та їхні ознаки (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства

Рівень підготовки	Ознаки рівня
1	2
Репродуктивний (початковий)	Учитель показує безсистемні знання про організацію та проведення експериментальних досліджень із галузі природознавства; має нечіткі уявлення про застосування різноманітних методів експериментальних досліджень; дослідницькі дії неусвідомлені, здійснюються інтуїтивно, спостерігається мінімальна мотивація набуття експериментальних умінь та навичок, слабо проявляється творча активність.
Адаптивний (середній)	Учитель володіє навчальним матеріалом; здатний здійснювати одиничні дослідницькі дії: спостереження, порівняння фактів та явищ знаходження причинно-наслідкових зв'язків, формулювати висновки на їх основі; спостерігається зацікавленість до оволодіння методикою та технікою проведення експерименту.
Моделюючий (достатній)	Учитель володіє навчальним матеріалом, знає основні завдання природничо-наукової освіти, вміє формулювати систему знань із теми на основі загальнодидактичних принципів, вміє формулювати мету, цілі, завдання експериментального дослідження, провести експеримент та сформулювати висновки, здатний до фрагментарної творчої діяльності.

Продовження табл. 1

1	2
Творчо-інноваційний (високий)	Учитель вільно формулює власні думки, погляди, переконання, чітко визначає методи експериментального дослідження; сформована наукова основа дій, у яких присутні елементи новаторства та оригінальності; високо розвинені експериментально-дослідні вміння та навички, спостерігається їх висока точність, виразність, швидкість та економічність дій. Усі знання, вміння та навички систематизовані, аргументовані, ґрунтовні та мобільні.

Виділення рівнів підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства сприяє диференційованому підходу до їхньої підготовки, а також загальній оцінці ефективності підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства у закладах післядипломної освіти.

Діагностику рівнів підготовки майбутніх учителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства проводили за результатами оцінювання навчальних досягнень, аналізуючи вміння та навички застосовувати отримані знання під час професійної діяльності. У проведеному дослідженні визначали $K_{\text{пво}}$ (коефіцієнт повноти виконаних операцій) за методикою А. Усової [11]: у завданнях експериментальних досліджень, запропонованих для вчителів, були виділені операції, що здійснюються при виконанні завдань, і на основі цього підраховували $K_{\text{пво}}$ за формулою:

$$K_{\text{пво}} = \frac{\sum_{i \rightarrow n} N_i}{nN} \cdot \frac{\sum_{i \rightarrow n} n_i}{nN}, \quad \text{де } n - \text{кількість операцій, що виконується}$$

i -тим досліджуваним; N_i – максимальна кількість операцій, які потрібно виконати досліджуваним; N – загальна кількість досліджуваних. Значення $K_{\text{пво}}$ КГ становить – 58 %, а ЕГ – 86%. Отже, $K_{\text{пво}}$ ЕГ на 32 % вищий ніж у КГ.

Результати статистичної обробки даних експериментальних досліджень доводять ефективність розробленої моделі підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розв'язування проблеми взаємодії наукових досліджень та освітніх практик. Вважаємо, що подальшого вивчення потребує питання модернізації системи підготовки вчителів предметів освітньої галузі «Природознавство» у навчальних закладах післядипломної освіти на основі використання інноваційних освітніх технологій та створення освітнього середовища, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки вчителя предметів галузі «Природознавство».

ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська, Н. М. Концепція підручника хімії для основної школи [Текст] / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 38–39.
2. Величко, Л. П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] : [монографія] / Людмила Петрівна Величко. – Київ : Генеза, 2006. – 330 с.
3. Галатюк, Ю. М. Інноваційні стратегії інтегрованого вивчення фізики та інших природничих дисциплін у сучасній школі [Текст] / Ю. М. Галатюк, Н. С. Савчук // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 2. – С. 40–45.
4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гончаренко, С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення [Текст] / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські береги, 2012. – 192. с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Корягіна, Н. В. Експериментальні дослідження з природознавства [Текст] : навч.-метод. посіб. / Н. В. Корягіна. – Полтава : ПОІППО, 2012. – 84 с.
8. Кремень, В. Г. Вища освіта в Україні [Текст] : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степенко та ін. – Київ : Знання, 2005. – 327 с.
9. Седова, Н. В. Подготовка учителя к проведению опытно-экспериментальной работы / Н. В. Седова // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Серия: Педагогика. – 2012. – № 1. – Т. 3. – С. 16–24.
10. Соціолого-педагогічний словник [Текст] / уклад. : С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка, В. О. Кравцов та ін.; за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с.
11. Усова, А. В. Методические рекомендации по овладению умением учиться, самостоятельно приобретать знания [Текст] / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – 39 с.

Тетяна ВОДОЛАЗСЬКА

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Поява у формулі Нової школи такого компонента, як сучасне освітнє середовище, викликала інтерес педагогічної спільноти до цього феномена. З'явилася значна кількість публікацій, присвячених організації шкільного простору, впровадженню нових форм і методів, забезпеченню належних умов навчання. Дослідників цікавить емоційний контекст освітнього середовища, створення доброзичливої атмосфери співтворчості і співпраці як запоруки ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Важливе місце в дослідженнях займає діагностика середовища — пошук підходів до комплексної оцінки ефективності використання освітнього потенціалу шкільного середовища.

Рушійними силами цього руху стали вимоги до системи освіти, зокрема: упровадження компетентнісного підходу та необхідність формування навичок XXI століття у здобувачів освіти; зростання уваги до методології навчання (перехід від традиційних уроків до роботи в групах, індивідуальних та колективних проєктів); інформатизація системи освіти. Актуалізувалося питання параметрів середовища (освітлення, забарвлення, акустика, меблі), виникла необхідність підвищення ефективності архітектурних і дизайнерських рішень.

Поки в науковій спільноті триває пошук відповідей на поставлені запитання, учителі початкових класів розпочали активно займатися облаштуванням класних кімнат з урахуванням методичних рекомендацій Міністерства освіти (Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи (Наказ МОН № 283 від 23.03.2018 року), Примірний перелік засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів початкової школи (Наказ МОН №137 від 13.02.2018) [10]. Формування сучасного освітнього середовища в стилі НУШ (Нова українська школа) стало черговим трендом в українській освіті.

Слід зазначити, що поняття освітнього середовища не є новим для вітчизняної педагогіки. Ще на початку 20-х років ХХ століття С. Шацький увів у обіг термін «педагогіка середовища». Поступово поняття збагачувалося, трансформувалося, відбувся перехід від педагогіки середовища до середовищного підходу в навчанні, створення сучасного освітнього середовища [3].

Освітнє середовище є об'єктом наукових пошуків дослідників (Н. Гонтаровська, К. Гуз, С. Дерябо, О. Іванов, А. Каташов, Л. Мардахаєв, О. Мариновська, А. Мудрик, В. Ясвін), які у зміст поняття включають комплекс природних та соціальних факторів, що можуть мати прямий – непрямий, миттєвий – довготривалий вплив на життя і діяльність людини, підкреслюючи факт множинності впливів, що визначають перебіг і результат виховання, навчання та розвитку особистості [6; 7; 8; 13]. Науковці зосереджують увагу на активному началі суб'єкта освітнього процесу, здатності середовища забезпечити систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку, при цьому вони не обмежують освітнє середовище рамками закладу, включаючи у зміст поняття усе, що створює умови для розвитку особистості, котра має перед собою певну освітню задачу.

Розглядаючи проблему впровадження теоретичних знань зі створення освітнього середовища початкової школи, набутих слухачами на курсах підвищення кваліфікації, у практику роботи вчителя, під освітнім середовищем початкової школи розуміємо спеціально створену і керовану учителем систему, що забезпечує особистісний розвиток молодшого школяра через його взаємодію з просторово-предметним, соціальним і психодидактичним оточенням. Сутність означеного поняття характеризують такі положення: середовищем є та частина навколишнього світу, з якою дитина взаємодіє, а тому роль вчителя полягає у створенні умов, за яких відбувається зустріч дитини з предметами, об'єктами та явищами середовища; визначальною в освітньому середовищі є активність учня в розв'язанні освітніх задач, тому освітнє середовище кожного здобувача освіти є неповторним і унікальним; людина для іншої людини

також виступає елементом середовища, факторами впливу є вчинки і дії.

На сучасне освітнє середовище Нової української школи покладаються функції особистісного розвитку здобувачів освіти, укріплення їхнього фізичного і психічного здоров'я, емоційного благополуччя. Воно має також сприяти професійному розвитку педагогів, створювати можливості для участі батьків в освітньому процесі. Це розширює розуміння сутності освітнього середовища як розвивального, здатного забезпечити комплекс можливостей не тільки для повноцінного розвитку особистості, а й розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Оперування категорією «освітнє середовище» характеризується виділенням і вивченням його структурних компонентів: просторово-предметного, соціального і психодидактичного. Просторово-предметний компонент включає умови та предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість просторових дій і типів поведінки суб'єктів освітнього процесу. Складовими зазначеного компонента є архітектура будівлі школи, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень; зовнішнє оточення школи; символічний простір. Цей компонент забезпечує різноманітність просторових умов (гетерогенність і складність), зв'язність їх функціональних центрів, гнучкість (можливість оперативної зміни), керованість, символічну функцію, індивідуалізованість освітнього середовища тощо.

Педагоги країни активно взялися за оновлення просторово-предметного оточення, створюючи різноманітні центри активності. Але не варто забувати, що ніякі зміни не перетворять інструктивно-дисциплінарну школу на сучасну, якщо вчитель справді не забажає працювати по-новому. Тому важливим є соціальний компонент, який характеризують особливості суб'єктів освітнього процесу; комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, соціальна щільність суб'єктів навчання); організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань учителів, ініціативних груп тощо). Основними

характеристиками зазначеного компонента виступають взаєморозуміння і задоволеність всіх суб'єктів взаємовідносинами (позитивний настрій, авторитет учителя, психологічний комфорт, емоційне благополуччя кожного тощо).

Психодидактичний компонент – це змістова сфера (концепції навчання і виховання, навчальні програми, плани, підручники, навчальні посібники), методи навчання, обумовлені цілями освітнього процесу. Значною мірою цей компонент задається нормативними документами, що регулюють якість освіти. Як вихідне положення при визначенні змісту і методів навчання використовують психологічні закономірності й індивідуальні особливості учнів.

Освітнє середовище не формується само по собі, для його виникнення необхідна спеціальна організована діяльність, що визначає необхідність звернення учителя до моделювання. Суть моделювання полягає у створенні вчителем спеціальних умов, включених у просторово-предметне, соціальне і психодидактичне оточення, які ведуть до активності дитини, відображаючись в її особистісному розвитку. Тому головне завдання моделювання учителем освітнього середовища – допомогти кожній дитині відкрити закладений у ній потенціал для цілеспрямованого саморозвитку [2].

Створена вчителем модель освітнього середовища має випереджальний характер, виникаючи як інноваційна ідея, оформлюється й реалізується у процесі практичної діяльності. Вона постійно змінюється, розвивається, акумулюючи в собі розвиток попередніх систем, створює підґрунтя для моделей майбутнього, виступає інструментом переходу від наявного стану системи до бажаного.

Із метою вивчення стану готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища нами організовано і проведено пілотажне (попереднє, пробне) дослідження. Схарактеризуймо вибірку опитуваних. Усього в дослідженні взяло участь 234 респонденти. За віком опитувані утворили п'ять основних груп: до 30 років – 6,66 %, від 30 до 39 – 5,66 %, від 40 до 49 – 46,66 % , від 50 до 59 –

40 % та більше ніж 60 – 1,02 %. За рівнем освіти: 92,3 % мали вищу освіту, з них 4,54 % – вищу не спеціальну; 7,7 % – середню спеціальну.

У процесі дослідження виконувалися дві групи завдань. Перша група завдань стосувалася виявлення рівня теоретичної, практичної і методичної готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища; друга група – причин, які заважають/сприяють успішному моделюванню освітнього середовища вчителями початкових класів.

Кожну групу завдань становили окремі задачі. Перша група включала: проаналізувати рівень знань учителів початкових класів про зміст поняття «освітнє середовище»; виділити джерела інформації, з яких вчителі отримують знання про освітнє середовище початкової школи, його типи, моделювання й експертизу; з'ясувати рівень позиціювання вчителями себе як суб'єктів моделювання освітнього середовища початкової школи.

Друга група завдань була призначена, щоб проаналізувати ставлення вчителів початкових класів до моделювання освітнього середовища; виділити основні причини, що заважають/сприяють моделюванню освітнього середовища учителями початкових класів; з'ясувати взаємозв'язок між типами педагогів, котрі здатні до моделювання освітнього середовища початкової школи, та їхніми професійними й особистісними характеристиками.

Ми провели письмове опитування вчителів початкових класів на предмет загального розуміння ними сутності поняття «освітнє середовище», зацікавленості в опануванні моделювання освітнього середовища, визначення місця моделювання у педагогічній діяльності та необхідності формування знань та умінь із моделювання освітнього середовища початкової школи. Розглядаючи реальний стан освітнього середовища початкової школи, нами було вивчено, наскільки, на думку вчителів, він задовольняє сучасні вимоги. Частка учителів, яких задовольняє стан освітнього середовища початкової школи, – 41,9 %, не задовольняє – 54,5 %, 4,54 % учителів не замислювалися

над цим питанням. Учителів турбує велика наповнюваність класів; застаріла матеріально-технічна база, нестача комп'ютерів; непристосованість класних кімнат до потреб учнів у ігровій діяльності, дослідженні навколишнього світу; якість програм, підручників, їх невідповідність віковим особливостям учнів початкової школи.

На питання: «Чи відчуваєте Ви себе суб'єктом створення освітнього середовища початкової школи?» – 86,36 % респондентів відповіли «так», 9,09 % – «ні» і 4,54 % – «не знаю». Свою роль як суб'єкта створення освітнього середовища вчителі вбачають у проведенні ремонту класної кімнати; оновленні матеріально-технічної бази; упровадженні здоров'язбережувальних освітніх технологій; контролі за освітнім процесом; дотриманні санітарно-гігієнічних норм; організації відпочинку учнів.

На питання: «Як Ви розумієте сутність поняття «освітнє середовище?»» дали відповідь 46,66 % слухачів курсів підвищення кваліфікації. Для решти питання викликало труднощі. Відповіді респондентів стосувалися формування відповідного клімату в дитячому колективі; освітнього процесу в школі; оточення дитини у процесі здобуття нею освіти; комфортних умов перебування дітей в школі; оточення учня. Відповіді слухачів, утруднення, які викликало поставлене питання, дають підстави зробити висновок, що у вчителів початкових класів не склалося розуміння сутності поняття «освітнє середовище», незважаючи на його поширення у педагогічній теорії і практиці.

Опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації виявило, що першочерговим завданням, яке стоїть перед початковою школою, 98,6 % респондентів вважають створення безпечних та здоров'язбережувальних умов навчання, розвивального і виховного освітнього середовища.

Результати анкетування показали, що 42,31 % респондентів мають позитивне ставлення до зазначеної проблеми, розуміють важливість набуття необхідних знань та умінь, 40,9 % респондентів нейтрально поставилися до моделювання освітнього середовища початкової школи, 17,6 % не відчувають інтересу до проблеми моделювання

освітнього середовища, що пояснюється респондентами як небажання змін.

Як показало анкетування, інтерес до створення освітнього середовища не залежить від стажу роботи й категорії вчителя. Серед молодих спеціалістів 75,0 % респондентів мають власний образ освітнього середовища початкової школи, із-поміж учителів, стаж роботи яких не перебільшує 15 років, – 100 %, вчителі, які пропрацювали в школі понад 16 років, – 88,5 %. Загалом образ освітнього середовища початкової школи мають 88,6 % респондентів. За визначеннями респондентів, цьому сприяли такі фактори: курси підвищення кваліфікації – 14,3 %, відвідування проблемних семінарів, тренінгів – 34,5 %, досвід роботи на посаді вчителя початкових класів – 62,9 %, ознайомлення зі спеціальною літературою – 14,3 %.

За результатами анкетування можна простежити наявність певних протиріч: з одного боку, учителі початкових класів мають загальне уявлення про сутність поняття «освітнє середовище», з іншого – їхніми знанням бракує системності й ґрунтовності.

Незважаючи на інтерес респондентів до проблеми освітнього середовища початкової школи, їх участь у формуванні освітнього середовища початкової школи, тільки 13,33 % вважають, що мають досвід створення власної моделі шкільного освітнього середовища, 60,10 % такого досвіду не мають і 26,66 % не змогли відповісти.

Серед причин неготовності виділені: низький рівень знань із питань моделювання освітнього середовища початкової школи, недостатність досвіду роботи з використанням середовищного підходу, брак ініціативи і бажання щось змінювати, наявність перешкод із боку адміністрації школи, представників органів управління освітою, недостатнє фінансування.

У процесі опитування досліджувалася точка зору респондентів щодо необхідності організації додаткового навчання вчителів початкових класів із питань моделювання сучасного освітнього середовища. Підтримали проведення такого навчання 60,1 % опитаних слухачів, негативно

поставилися 21,8 %, вагалися із відповіддю 18,3 %. Найбільш значущим мотивом для навчання стало бажання підвищити свій освітній та фаховий рівень, самовдосконалення – 60,0 %. Суттєву вагу для такої категорії опитуваних мала також важливість отримання сучасних знань із питань моделювання освітнього середовища – 45,0 %.

На основі аналізу відповідей респондентів можна виділити три типи педагогів залежно від їх ставлення до моделювання освітнього середовища початкової школи: учителі, які зацікавлені у створенні освітнього середовища, прагнуть до саморозвитку й отримання нових знань, готові до навчання; учителі, які готові займатися питаннями моделювання освітнього середовища за потребою, дорученням, відчуючи себе виконавцями, ініціатива і бажання змін у таких вчителів на низькому рівні; учителі, для яких характерний брак бажання щось змінювати. Можна твердити, що перший тип характеризується прагненням педагогів працювати по-новому, експериментувати, саморозвиватися; для другого типу властиве репродуктивне відтворення знань, третій тип байдужий до будь-яких змін.

Можемо порівняти отримані нами результати з типологією педагогів, виділених Л. Волковою. Дослідниця виокремлює три типи педагогів як суб'єктів середовища освітнього процесу: I – педагоги без мотиву стосовно якості шкільного середовища (виконують завдання формально); II – педагоги із ситуативним мотивом ставлення до якості шкільного середовища (виконують завдання відповідно до ситуації); III – педагоги зі стійким мотивом ставлення до якості шкільного середовища (виконують завдання неформально, якісно) [5].

Окрім анкетування, у дослідженні було використано метод фокус-груп. У загальноосвітніх закладах, де проводилися зустрічі (групове інтерв'ю), упродовж кількох років учителі початкових класів працювали над створенням і реалізацією концепції освітнього середовища.

Головна мета фокус-груп полягала у попередньому виявленні умов і факторів, що впливають на процес становлення педагога як суб'єкта моделювання освітнього середовища. Основні завдання, що вирішувалися за

допомогою фокус-груп: з'ясування ставлення учителів до процесу моделювання освітнього середовища початкової школи; виявлення мотивів, що спонукають до процесу моделювання освітнього середовища; оцінювання концепції наявного освітнього середовища початкової школи; перспективи розвитку освітнього середовища школи І ступеня.

Аналіз результатів роботи фокус-груп розкриває лише окремі моменти діяльності педагогічного колективу, демонструючи думки, ставлення, реакції, які можуть виникати в учителів у процесі моделювання освітнього середовища початкової школи. На нашу думку, це дає змогу краще вивчити ставлення вчителів до процесу моделювання освітнього середовища, яке варто врахувати у змісті програм курсів підвищення кваліфікації, при плануванні семінарів, «круглих столів» тощо.

Діагностичний аналіз засвідчив, що вчителі початкової школи значну увагу зосереджують на технологічному аспекті своєї діяльності. У відповідях бракує концептуального осмислення того, що відбувається в освіті. Ґрунтуючись на цій вибірці, можна зробити висновок про бажання вчителів створювати комфортні для розвитку дітей молодшого шкільного віку умови для розвитку. До цього їх спонукає любов до учнів, роботи, намагання розширити можливості середовища завдяки співпраці з родинами учнів, громадськістю.

Підсумовуючи результати роботи фокус-груп, можна дійти висновку, що на становлення вчителя як суб'єкта моделювання впливають підтримка і розуміння в колективі, можливість приймати самостійні рішення, автономність у роботі педагога, гнучкість у виборі засобів навчання.

Аналіз практики професійної діяльності педагогів показує, що для реалізації нових цілей і змісту освіти учителя потрібно готувати як суб'єкта моделювання освітнього середовища. Готовність учителя початкових класів до моделювання освітнього середовища початкової школи має такі аспекти: ціннісна орієнтація педагога, наявність знань із питань

моделювання освітнього середовища, вміння і вмотивованість їх застосовувати для вдосконалення навчально-виховного процесу, спрямованість на отримання сучасних освітніх результатів.

Узагальнюючи результати пілотного дослідження, відзначимо, що учителям початкових класів бракує знань про сутність освітнього середовища, шляхи його моделювання, а значить, умовою підвищення кваліфікації має стати критичний аналіз педагогом наявних у нього знань, умінь, навичок (усвідомлення цінності власних знань і розуміння їх недостатності та необхідності набуття нових); побудова нових знань на основі їх практичного застосування, усвідомлення цілей освітньої діяльності. Нерозуміння педагогом розбіжностей між власними цілями та практикою, новими вимогами до професійної діяльності є однією з причин низького рівня готовності вчителів початкових класів до моделювання освітнього середовища. Саме неготовність вчителя виступити в ролі суб'єкта моделювання освітнього середовища є в наш час найбільш вразливим місцем у методичній підготовці учителя.

Недостатня розробленість проблеми обумовлена, на нашу думку, такими факторами: орієнтація змісту підвищення кваліфікації педагогів без розкриття дидактичних можливостей різних типів освітніх середовищ; досвід, накопичений у галузі середовищного підходу, не став загальнодоступним у масовій практиці. Аналіз педагогічної практики свідчить, що освітнє середовище початкової школи створюється переважно стихійно, педагоги не ставляться до нього як до фактора розвитку особистості школяра, а також не виділяють цей процес як мету власної професійної діяльності.

Ґрунтуючись на способі передачі та трансформації знань про створення шкільного освітнього середовища, нами виділено три чинні в системі післядипломної освіти моделі, що забезпечують взаємозв'язок теорії та практики: 1) описово-прогностична, 2) діагностична, 3) перетворювально-рефлексивна (табл. 1)

Таблиця 1

**Моделі взаємозв'язку теорії і практики
та форми їх реалізації**

Назва моделі	Опис моделі	Форми реалізації моделі
1	2	3
Описово-прогностична	Аналізує, систематизує та описує кращі педагогічні практики. Містить велику частку конкретних деталей. Призначена для опису властивостей середовища, поведінки його суб'єктів. Виступає формою представлення знань про дійсність. Науково обґрунтовує можливий стан об'єкта в майбутньому або прогнозує альтернативні шляхи його розвитку.	Лекції, семінари, спецкурси, дизайн-сесії, презентація досвіду, ділові ігри, науково-практичні конференції, майстер-класи, професійні об'єднання педагогів, «круглі столи».
Діагностична	Вивчає реальний стан педагогічних явищ і процесів. Містить методи і процедури оцінки освітнього середовища. Призначена для діагностики та проєктування освітнього середовища, розробки / коригування програми розвитку школи, проведення крос-культурних досліджень. Включає методичні рекомендації.	Використання діагностичного інструментарію: векторне моделювання (за В. Ясвіним), SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale), опитувальники.

Продовження табл. 1

1	2	3
Перетворювально-рефлексивна	Розробляє нові типи освітніх середовищ. Упроваджує в практику оцінку попередніх результатів, корекцію діяльності, включає аналіз. Експериментально досліджує педагогічні процеси, обґрунтовує необхідність змін.	Дизайн-сесії, наукове консультування, проектування, спеціальні дослідні групи, навчання на основі професійного досвіду, «навчання дією», кейс-метод (case stady), використання проектних методів, партнерське навчання.

Професійний розвиток педагога реалізується за кількома напрямками, а саме: підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти через підвищення кваліфікації, конференції і семінари; організаційне навчання «на робочому місці», що ґрунтується на педагогічній рефлексії; проектна діяльність, спрямована на сприяння особистісному і професійному розвитку кожного педагога; індивідуальна програма розвитку педагога з актуальних проблем освіти (науково-практичні конференції, круглі столи, педагогічні читання тощо).

Це спонукає ОІППО до пошуку таких форм роботи з педагогом, які забезпечували б безперервність процесу його професійного зростання та освіти, а саме розроблення й запровадження багатовимірних моделей організації підвищення кваліфікації, що супроводжуються системою семінарів, тренінгів, інструктивно-методичних нарад, які є логічним продовженням змісту навчання педагогів під час курсового підвищення кваліфікації. Набувають популярності нехарактерні для традиційного навчання в системі післядипломної освіти форми: дискусії, ділові ігри, науково-практичні конференції, майстер-класи, професійні об'єднання педагогів, «круглі столи» тощо, що враховують

особистісні і професійні особливості слухачів. Ці форми дають змогу оптимально поєднати теоретичну і практичну складові навчання, інформуючи слухачів про інновації в освітньому процесі, прогнозуючи їхній розвиток, надаючи інструменти для діагностики. Таким чином забезпечується переосмислення педагогом місця і ролі теоретичних знань у процесі освоєння професійних компетенцій, упорядковується система знань, що у кінцевому підсумку перетворюється на інноваційний педагогічний досвід, підвищує мотивацію вчителів до навчання.

Підвищення кваліфікації учителів початкових класів здійснюється шляхом стажування, курсової та міжкурсової підготовки, методичної роботи, самоосвіти педагога, сприяючи поступовому розвитку працівника як особистості і професіонала, набуття ним здатності виконувати окремі обов'язки і завдання у межах спеціальності. Курсовий період охоплює перманентне підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, результати якого фіксуються відповідними документами. Міжкурсовий період передбачає навчання між курсами, включає різні форми методичної роботи (на шкільному, районному і обласному рівнях) та самоосвітню діяльність педагога, яка є засобом безперервного підвищення кваліфікації. Це період самостійного підвищення кваліфікації педагогічним працівником за допомогою відвідування семінарів, конференцій, уроків колег, опрацювання додаткової науково-методичної літератури, написання статей, узагальнення досвіду роботи – усього, що спрямоване на саморозвиток у системі неперервної освіти.

Найефективнішою формою підвищення кваліфікації науковці вважають вдосконалення організації самоосвіти, пояснюючи це тим, що під час самоосвіти учитель цілеспрямовано здійснює самореалізацію. Самоосвіту виокремлюють як основу безперервності освітнього процесу, що об'єднує всі ланки післядипломної освіти, входить до її складу і зумовлює ефективність функціонування кожної з них, підкреслюючи, що самоосвіта педагога є «містком» між курсовою підготовкою та іншими формами навчання у міжкурсовий період.

Підвищення професійної кваліфікації учителя початкових класів відбувається у системі методичної роботи у школі, що дає вчителю змогу: оперативно аналізувати зміни якості освіти; поєднувати зміст і характер методичної роботи з результатами реального навчально-виховного процесу; долати труднощі і проблеми, які виникають у процесі професійної діяльності; своєчасно отримувати інформацію щодо нових досягнень педагогічної науки і практики.

Ефективність діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти залежить від обраних стратегій навчання, серед яких набувають популярності: навчання на основі професійного досвіду, «навчання дією», навчання з використанням кейс-методу (case study), використання проєктних методів, партнерське навчання тощо.

Українською актуальним для Нової української школи є питання діагностики якості освітнього середовища. Вчителів немає орієнтирів, що визначали б ефективність обраної моделі, шляхи її розвитку. Поки це питання у вітчизняній науці залишається відкритим, можна звернутися до світової практики. Як інструменти оцінки якості освітнього середовища можуть слугувати методика векторного моделювання В. Ясвіна [13], критерії оцінки емоційного благополуччя дитини [1; 4], SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale) – інструмент оцінки освітнього середовища за сімома шкалами [15].

Основою для оцінки шкільного освітнього середовища є його компоненти — просторово-предметний, соціальний і психодидактичний. При цьому зазначимо, що не існує наперед заданого поєднання показників, які б визначали цю ефективність, оскільки кожний заклад освіти є унікальним і, виступаючи підсистемою системи освіти, відображає процеси, що в ній відбуваються.

Більшість дослідників співвідносять результат оцінки освітнього середовища з його розвивальним ефектом. Дослідники В. Панов, В. Рубцов, В. Ясвін [9] орієнтуються на базові характеристики освітнього середовища. В. Ясвіним виділено одинадцять характеристик освітнього середовища, які дослідник рекомендує використовувати для системної експертизи освітнього середовища різних рівнів: широта,

інтенсивність, модальність, міра усвідомлення, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, корегентність, соціальну активність, мобільність [12].

Критерієм якості освітнього середовища початкової школи може бути рівень емоційного благополуччя дитини. Для вчителя благополуччя в тому, що в житті дитини панує радість, їй подобається товариство однокласників і навчальне середовище, у якому вона перебуває. В дитині кипить енергія, вона відкрита до нового. Упевненість у собі, достатня самоповага, наполегливість вказують на те, що у дитини сформований достатній рівень компетентності для взаємодії із середовищем, задоволення життєвих потреб у художньому самовираженні, дослідженні, конструюванні, висновках. Для вимірювання рівня емоційного благополуччя існує сім індикаторів, до яких належать:

- задоволення від діяльності;
- внутрішній спокій;
- витривалість;
- відкритість до нового;
- спонтанність, самовиклик;
- упевненість у собі, асертивність, позитивна Я-концепція;
- гармонія в собі [4].

Сила прояву індикаторів свідчить про рівень емоційного благополуччя дитини: низький, середній та високий.

Діти з низьким рівнем емоційного благополуччя дуже рідко переживають моменти справжньої радості. Вони часто виглядають напруженими і майже не виявляють енергійності. Мають складні стосунки із середовищем: часто або конфліктують із оточуючими, або ж уникають контакту. Вони не почувуються комфортно. Такі діти невпевнені у собі, мають низький рівень самоповаги, їм важко долати труднощі.

Діти із середнім рівнем емоційного благополуччя частіше виглядають доволі спокійними і тільки інколи демонструють мінливі стани. Проте, ці сигнали складно розпізнати. Про цих дітей буває важко сказати, які вони: щасливі чи нещасні? Вони позбавлені ентузіазму, однак, не схильні до негативних

емоцій. Контакти з оточенням доволі поверхові та недостатньо інтенсивні.

Стосунки із середовищем у цих дітей не завжди сприятливі. Вони можуть задовольняти свої потреби лише певною мірою, втрачаючи безліч можливостей для справжнього задоволення. Незважаючи на середній рівень задоволення, життєдіяльності дитини загалом нічого не загрожує.

Діти з високим рівнем емоційного благополуччя часто мають втіху в тому, що вони роблять та який досвід переживають. Вони отримують максимум задоволення від життя. Діти випромінюють енергію, вони відкриті й чутливі до свого середовища. Їхня взаємодія з іншими не призводить до проблем, вони почуваються «мов риба у воді». Такі діти легко адаптуються до нових ситуацій і незнайомих людей, виявляють значний рівень впевненості та самоповаги, а також відчують зв'язок із внутрішнім «Я». Їхня позитивна взаємодія із середовищем свідчить, що вони успішно задовольняють власні потреби. У житті таких дітей теж трапляються неминучі розчарування та болісний досвід, проте їм вдається доволі швидко подолати ці неприємності [4].

Шкали SACERS [https://isp-mgpu.ru/shkaly_sacers#] ґрунтуються на критеріях ампліфікації розвитку учнів шкільного віку, задоволенні їх потреб в умовах школи. Вони дають змогу оцінити сукупність матеріально-технічних, фінансових, кадрових, інформаційно-методичних і психолого-педагогічних умов, необхідних для реалізації освітніх програм в закладах загальної середньої освіти. Шкала є валідним, надійним, достовірним інструментом оцінки освітнього середовища, що використовується в багатьох країнах (Німеччина, Франція, США, Канада, Швеція тощо). Їх можна зіставити за шкалами оцінки якості в закладах дошкільної освіти ECERS-R; вони надають можливість для міжнародних порівняльних досліджень.

Результатом дослідження освітнього середовища з використанням шкал SACERS заклади загальної середньої освіти отримують індекс якості освітнього середовища, індекс якості компонентів освітнього середовища, профілі якості освітнього середовища, зони благополуччя і дефіцити освітнього середовища.

Отримані дані можуть бути використані під час проєктування освітнього середовища, для розробки/коригування програми розвитку школи, проведенні крос-культурних досліджень.

Інструмент містить сім шкал:

1. Внутрішній простір і меблювання. Це шкала передбачає оцінку внутрішнього простору, розташування приміщень, простору для рухової активності, місць для усамітнення, кімнат для персоналу, меблів для реалізації освітнього процесу і відпочинку.

2. Здоров'я і безпека. Ця шкала передбачає оцінку за такими показниками: заходи з охорони здоров'я і безпеки, організація харчування.

3. Активна діяльність/ дозвілля. Ця шкала представлена показниками, що характеризують організацію позакласної роботи, додаткових освітніх послуг: наукова діяльність, театральний гурток, музика і танці, технології, конструювання тощо.

4. Взаємодія. Цю шкалу відтворюють параметри, пов'язані із взаємодією і комунікацією в системі «здобувач освіти — педагог», «учень — учень», «педагог — батьки».

5. Навчальний процес. Ця шкала оцінює розклад, розпорядок дня, варіативність програм додаткової освіти.

6. Розвиток персоналу. Шкала складається з показників, що оцінюють діяльність педагогів і можливості для їхнього професійного розвитку.

7. Спеціальні потреби. Шкала допомагає оцінити умови для навчання і взаємодії дітей з особливими потребами.

Експертиза і проєктування освітнього середовища, розроблена В. Пановим [4], являє собою певну послідовність запитань:

- де навчати? - місце закладу освіти в контексті країни;
- кого навчати? - індивідуально-типологічні (психологічні) особливості здобувачів освіти;
- навіщо навчати? - стратегія і тактика освітнього процесу й освітнього середовища;

- чого навчати? - зміст освіти;
- як навчати? - специфіка технологій і методів навчання;
- кому навчати? - професійно-особистісні вимоги до педагога.

На думку І. Якиманської [12], критеріями особистісно зорієнтованого освітнього середовища є:

- системність — оцінка всіх ступенів навчання;
- вибірковість — створення умов для індивідуалізації навчання, зокрема стимулювання інтересів і освітніх потреб здобувачів освіти у динаміці;
- стимулювання — координація інтелектуальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфер розвитку учнів засобами корекції і підтримки, індивідуальних освітніх програм.

Якщо використати хоча б один із зазначених інструментів і за його допомогою провести оцінювання освітнього середовища початкової школи, побачимо такі «дефіцити» закладів загальної середньої освіти:

- слабка культура зустрічі дітей. Важливо, хто зустрічає дитину зранку і як. Це може бути доброзичлива усмішка вчителя, чергового або ритуал для вітання, привітна музика, мотиваційне слово від адміністрації закладу. Початок робочого дня є важливим для дитини, бо задає настрій на цілий день, створюючи емоційне тло, мотивуючи дитину до навчання;
- брак просторів для усамітнення. Наявність такого простору не тільки забезпечує приватність, а й потреби інтровертів. Завжди в класі знайдуться діти, яким потрібні тиша і спокій, кілька хвилин для усамітнення. В умовах типових класів при великій наповнюваності дітей ця задача не може бути вирішена ефективно, тому часто такі куточки існують формально;
- нестача логіки структурування простору. Наявність центрів активності допомагає дитині орієнтуватися в просторі, раціонально використовувати час на різні види активностей. Організація простору школи, класу має бути зрозумілою для кожної дитини, із зрозумілою навігацією, логічно розподіленими потоками дітей;

- непристосованість простору школи до активності. Перерва в школі — це час для відпочинку і різних видів активностей: рухливі ігри, інтелектуальні вправи, спілкування, підготовка до занять. Часто школам бракує обладнання для спокійних активностей — м'яких пуфів, диванів, які б пом'якшили простір;

- інклюзивний простір. У школах є пандуси, проте немає підйомників, вказівників для дітей із вадами зору, спеціально обладнаних санітарних зон. Наші школи потребують більш дружнього середовища;

- складною залишається ситуація із санітарними зонами: в них немає теплої води, мила, туалетного паперу, рушників, у багатьох туалетах бракує не тільки замків, а й перегородок.

- виходи на подвір'я. Школам бракує місця для проведення динамічних пауз, автономних виходів із класу на подвір'я;

- брак місць для довготривалої гри чи проєкту. У класах не вистачає місця для проведення ігор, що тривають кілька днів (наприклад, збудувати з кубиків місто для ознайомлення з правилами дорожнього руху). Через брак вільного простору гру доводиться починати кожного разу знову.

Організація класу має підтримувати право дитини на вибір місця навчання, темпу, а вчителю допомагати створювати умови для швидкого реагування на потреби здобувачів освіти.

Що можна запропонувати вчителю для реалізації концепції Нової української школи? Навчитися моделювати простір класу під тип уроку, потреби дітей. Парти можна ставити за кластерами, колом, буквою «П», амфітеатром тощо, що уможливить використовувати різні формати утворення груп, проведення різних типів уроків, ураховуючи різні стилі навчання дітей.

Наповнюючи простір класу, варто продумати систему зберігання матеріалів, ґрунтуючись на частоті їх використання. Предмети, що оточують дітей, мають відповідати їхнім зросту і силі: легкі меблі, щоб їх можна було пересувати, доступні полиці шаф, щоб без допомоги дорослого можна було брати матеріали. Освітнє середовище

не може бути захарашеним, вільний простір потрібний дітям для свободи руху. Для підтримки порядку в класі доцільно використовувати контейнери з маркуванням. Їх легко ідентифікувати, зберігати, пересувати. Така організація простору не тільки привчає до порядку, вона допомагає сформувати цілісність знань про предмети та об'єкти, що вивчаються, сприяє систематизації знань. Організуючи простір класу, треба користуватися здоровим глуздом, а не прагненням втиснути в рамки класної кімнати велику кількість навчальних центрів, наявність яких у початковій школі активно обговорюється в педагогічній спільноті. Заповнюючи шафи, не варто виставляти всі матеріали одночасно, краще діяти за принципом постійно змінної виставки. Центри мають постійно поновлюватися матеріалами, що попередньо були презентовані учням. З досвіду автора статті можна рекомендувати створювати центри, виходячи з можливостей школи, освітніх потреб дітей, змінюючи одні осередки на інші. Це зекономить місце в класі, зробить простір гнучким та адаптивним. При малих приміщеннях класних кімнат можна активно використовувати вільні площі коридорів — винести до них ігрові, бібліотеку, виставку дитячих робіт тощо.

Створюючи нове освітнє середовище, варто звернути увагу на стіни, оцінивши їх вплив на освітній процес, цінність кожного плакату, стенду. Стіни можуть зберігати інформацію, що відтворює процес отримання знань. Пошук реалізації такої філософії приводить до використання фотографій дітей за роботою, списку ідей і цілей, запитання. Створення місць для занотовування важливої інформації учнями говорить, що клас належить усім здобувачам освіти, це демонстрація того, що діти знаходяться в процесі розвитку, це навчання планування, визначення пріоритетів та послідовності дій.

Проектування освітнього середовища — це не те саме, що його декорування, прикрашання. Створюючи середовище, наповнюючи його, завжди варто думати про те, як це вплине на процес навчання. Як важливо не перенасичувати середовище речами, так важливо створити баланс у використанні кольорів. Діти більше за дорослих чутливі до емоційно-образного впливу кольору, який має психофізіологічний вплив, є засобом естетичного виховання.

Варто дотримуватися корпоративних кольорів школи, звужуючи палітру до трьох. Це зменшить візуальний «шум» у класі і не буде відволікати учнів від навчання, забезпечить цілісне сприйняття простору.

Не варто обмежувати навчання стінами класної кімнати. Популярності набувають уроки серед природи – організація навчального процесу поза межами стін школи. Американські науковці Іллінойського університету в Урбана-Шампейн, (Іллінойс, США) у журналі *Frontiers in Psychology* опублікували результати досліджень ефективності уроків на природі: якщо у звичайних умовах у середньому можна втримати увагу школярів близько 45 хвилин (цим пояснюється стандартна тривалість уроків в усіх школах, за винятком початкових класів), то на природі це вдається у 2 рази довше – майже 2 години; при викладанні одного і того ж матеріалу у межах класу та на свіжому повітрі ефективність навчання на природі зростає на 81%; при чергуванні занять у класі та на природі у школярів підвищується рівень спостережливості та старанності на уроці; відволікання учнів від навчального процесу на уроках на природі менше у 2 рази порівнянно із заняттями у класі [14].

Дискусії навколо питання моделювання освітнього середовища початкової мають на меті привернути увагу педагогів до середовища як важливого елемента освітнього процесу, залучивши якомога ширше коло спеціалістів. Потрібно розвивати різноманітні форми взаємодії теорії і практики, досліджувати їх ефективність на шляху впровадження теоретичних знань зі створення освітнього середовища початкової школи, набутих слухачами на курсах підвищення кваліфікації, у практику роботи вчителя. На державному рівні варто об'єднати спеціалістів різних галузей у справі модернізації освітнього середовища Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водолазська Т. В. Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища / Т. В. Водолазська // Постметодика. – 2012. – № 5 (108). – С. 13–17.

2. Водолазська Т. В. Просторово-предметне середовище початкової школи та його вплив на якість навчання / Т. В. Водолазська // Постметодика. – 2012. – №2 (105). – С. 26–30.
3. Водолазська Т. В. Теорія і практика середовищного підходу в освіті: ретроспективний аналіз / Т. В. Водолазська // Імідж сучасного педагога. – 2012. – №9. – С. 43–47.
4. Водолазська Т. В. Формування емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку / Т. В. Водолазська // Постметодика. – 2010. – №6 (97). – С. 26–31/
5. Волкова Л. В. Педагоги как субъекты средообразовательного процесса в школе: автореф. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)» / Л. В. Волкова. – Нижний Новгород. – 2010. – 23 с.
6. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра: автор. дис. ... доктора пед. наук : 13.04.07 «Теорія і методика виховання» / Н. Б. Гонтаровська. – Київ, 2012. – 44 с.
7. Заир-Бек Е. С. Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях / Е. С. Заир-Бек // Постметодика. – 2012. – №2 (105). – С. 7–11.
8. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна історія та історія педагогіки» / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
10. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : Наказ МОН № 283 від 23.03.2018 року [Електроний ресурс]. Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60372/
11. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А. Д. Цимбалару. – Київ, 2014. – 41 с.
12. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь. – 96. с.
13. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
14. The Space: A Guide For Educators Paperback / Rebecca Louise Hare, Dr. Robert Dillon. – Irvine, California: EdTechTeam. June 8, 2016. 238 p.
15. SACERS [Електроний ресурс]. – Режим доступу : https://isp-mgpru.ru/shkaly_sacers#

Тетяна УСТИМЕНКО

МОДЕЛЬ ЕТНОЦЕНТРИЗМУ ДЛЯ ПРАКТИКИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Сучасний світ інтенсивно глобалізується. Темпи інтегративних процесів між країнами, економічними системами, ідеологічними доктринами постійно зростають. Існують суттєві об'єктивні причини цієї динаміки, основна з яких – можливість винятково колективних форм безпеки людства, якщо розуміти його як певну цілісність.

Однак, повна світоглядна картина сучасності обов'язково повинна включати і зворотний процес – активної диференціації людських спільнот – визначеного і спрямованого культурного сепаратизму. Більшість науковців у галузях, що традиційно вважаються гуманітарними (тобто фактично людинознавчими) сходяться у розумінні полікультурності сучасного соціального середовища. Причому ознаки полікультурності констатуються на всіх рівнях соціальної інституалізації – будь-яка держава і більшість її соціальних інститутів існують у полікультурному просторі. Діють політичні, економічні, національні чинники, які зумовлюють наявність державних кордонів. Вони межують культурні процеси, задаючи їм певну специфіку. Але є і більш глобальні межі: так би мовити «географічна» – між Сходом і Заходом; релігійна – між християнським і мусульманським світами і навіть «арифметична» – говорять про «велику сімку», «країни третього світу» тощо.

Культура розкриває свій зміст через систему норм, цінностей, значень, ідей і знань, що мають вираження в системі моралі і права, у художній сфері і науці. Водночас про культуру суспільства, її характеристики, принципи й динаміку з психологічної точки зору варто судити не тільки за власне «культурними» проявами: художня продукція, релігія, право, наука і тощо. Культура існує й у практично-дійовій формі, у формі подій і процесів, у яких проявилися установки й орієнтації учасників, тобто різних соціальних груп і індивідів.

У сучасних дослідженнях міжкультурної комунікації здебільшого зберігаються західні наукові традиції у підходах до цього складного й суперечливого явища [16; 17; 18].

Аналізу міжкультурної комунікації присвячені праці С. Аверінцева, М. Мамардашвілі, Ю. Лотмана, Б. Успенського, Ф. Лосєва [6]. У цих рамках можливо розглядати культурні феномени як знаки, які несуть у собі значення, інформацію, і вийти на побудову інформаційних моделей культурних процесів [12].

Глобалізація, вимушена і невимушена міжкультурна комунікація породжує нову проблему адаптації, що фактично є процесом пристосування особистості до умов конкретного культурного середовища, а по суті, ціннісним вибором, що визначає ключові характеристики культурного буття: обов'язкове внутрішнє прагнення особистості до вдосконалення; активну взаємодію людини з культурним середовищем. Завжди важливий результат взаємодії у системі «людина – культурне середовище»; мета, до якої прагне особистість [1; 4].

На першому етапі дослідження в руслі міжкультурної комунікації орієнтувалися на проблеми міжкультурних відмінностей, аналіз взаємовідносин між ними і характерною поведінкою носіїв культур [7]. Основою для міжкультурних досліджень післявоєнного часу стають проблеми культури й особистості, поява «культурної моделі». Дослідження, що займаються проблематикою міжкультурних відмінностей, свідчать про три підходи до аналізу міжкультурної комунікації: 1) перший підхід базується на класичній позитивістській методології суб'єктно-об'єктних відносин, що представлений концепцією структурного функціоналізму, системним методом та концепцією інформаційного суспільства (Д. Белл, А. Тоффлер); 2) другий на методологічному підході (Ю. Габермас), що оснований на когнітивній моделі суб'єкт-об'єктних відносин, у якій сфера комунікації виділяється як особливий онтологічний об'єкт. Її вивчення ґрунтується на методах герменевтичної інтерпретації смислів, критичній рефлексії, раціональній реконструкції; 3) третій (постнекласичний) підхід зводить природу соціального до

суб'єктивно-об'єктивних відносин, тобто до принципу інтерсуб'єктивності, і виключає об'єктність. Суспільство розглядається як мережа комунікацій, комунікації створюють можливість для самоопису суспільства та його самовідтворення (Н. Луман) і виступають як активне самоорганізоване середовище [11].

Міжкультурна комунікація – це наукова етика, яка намагається розробити наукові методи для покращення взаєморозуміння і міжкультурного обміну. Однією з причин виявлення інтересу до міжкультурної комунікації є розвиток людської цивілізації, інтернаціоналізація і глобалізація. Міжкультурна комунікація – це комунікація між представниками різних культур і народів, і здійснюється вона тільки тоді, коли між людьми різних культур розвивається «міжкультурна компетентність» [9]. Сучасні геополітичні зміни випробовують збалансованість між нацією, територією і державою, збалансованість, яка визнається і забезпечується, головним чином, національними системами [10].

У культурі виражаються багатство і різноманітність громадського життя, а водночас, системність, що підтримує єдність суспільства і наступність його розвитку. Через соціальні і професійні субкультури відбувається адаптація людини до потреб складної діяльності [2].

Своєрідність міжкультурної комунікації досліджують різні галузі знання, зокрема, соціологія, культурологія, культурна антропологія, лінгвокраїнознавство, етнолінгвістика, етнопсихологія тощо. Але аналіз міжкультурної комунікації саме з точки зору соціальної філософії дає змогу здійснити осмислення буття людини і суспільства через конкретні культурні форми, соціальні умови та механізми, що зберігають національну і культурну ідентичність[3].

У контексті міжкультурної комунікації також розглядаються проблеми глобалізації культури та взаємодії цивілізацій, обговорення яких відбувається на науково-теоретичних конференціях та «круглих столах». Варто також зауважити, що міжкультурна комунікація як навчальна дисципліна вже викладається в багатьох університетах США, країн Європи та в Росії [6].

В Україні предметне поле досліджень в рамках проблематики «міжкультурна комунікація» тільки формується. Цю проблему розробляють у різнопланових працях В. Андрущенко, Н. Висоцька, О. Гриценко, Л. Губерський, І. Дзюба, П. Донець, В. Євтух, А. Єрмоленко, Г. Касьянов, М. Кушнарєва, Л. Нагорна, А. Приятельчук, М. Обушний, П. Скрипка [15].

Важлива сторона культурного життя — плюралізм культур, що розкривається через аналіз проблематики самобутності і взаємодії культур на етнічному, національному й цивілізаційному рівнях. Ці рівні складаються в ході адаптації спільноти до умов середовища (географічних, кліматичних, ландшафтних, ресурсних тощо), формату внутрішнього спілкування, що історично складається в групі, і взаємодії між сусідніми соціумами.

Великою перешкодою для міжкультурної взаємодії є етноцентризм. Так, більшість людей судять про чужі культурні цінності, використовуючи як стандарт власні. Цей тип ціннісного судження і називають етноцентризмом. Етноцентризм І. Кон визначає як «схильність розглядати явища та факти чужої культури, чужого народу через призму культурних традицій та цінностей свого власного народу» [5].

Психологічна основа такого явища міститься в особливостях механізму сприйняття, на яке завжди, більшою або меншою мірою, впливає особистий досвід індивіда. В етноцентризмі завжди більшою мірою наявний емоціональний компонент. І, нарешті, етноцентризм, хоча і пов'язаний із порівнянням особливостей будь-якої нації з особливостями своєї, необов'язково передбачає некритичне ставлення до образу життя і особливостей останньої. Водночас етноцентричні комунікатори не усвідомлюють, що люди розвивають свою культуру для того, щоб зробити осмисленим своє власне життя і встановити порядок у власних суспільствах.

Слід вказати на чотири типи властивостей людей, що ускладнюють міжкультурну взаємодію, роблять її неможливою або малопривабливою для учасників.

Інертність мислення. Ця властивість свідомості не є ні позитивною, ні негативною, якщо розглядати її поза конкретною ситуацією взаємодії людей чи груп людей. Але в реальному житті вчинки людей оцінюються по тому, як вони співвідносяться з вимогами ситуації.

У психологічному сенсі інертність – це опір змінам переконань, поглядів, що спирається на здібність людини протягом довгого часу утримувати в пам'яті інформацію, корисність якої багаторазово підтверджується практичною діяльністю. Наприклад, стійкість в боротьбі за свої переконання теж основана на інертності мислення. Така інертність, як відомо, оцінюється позитивно, якщо переконання, що зберігаються завдяки їй, співзвучні потребам суспільства. Але якщо розвиток суспільства створює нову соціально-культурну ситуацію, у якій попередні погляди і переконання вже не відображають дійсного порядку речей, то тоді інертність чинить опір необхідності перебудови мислення людини, її психології, отже, є негативним фактором.

Догматизм – теж одна із серйозних перешкод психологічної перебудови міжкультурної взаємодії. Відносно особистості він означає неспроможність критично оцінювати істини, що вже засвоєні. Догматизм у психологічному розумінні спирається на інертність мислення, але свою назву він отримав не від цієї властивості, а від ідеї (правила, принципа), що утримується свідомістю (і підсвідомістю) безвідносно до умов життя.

Консерватизм, який близький до догматизму. Але якщо догматика примушує дотримуватися догми головним чином сліпа відданість їй, втрата здібності оцінювати її критично, то консерватор над усе боїться нововведень, він обділений почуттям новго, виступає не стільки на захист догми, скільки проти новацій. Для консерватора важливий статус-кво, навіть якщо йому не досить затишно при ньому; але зовсім не припустимий новий стан, навіть якщо він приховує серйозне покращення. Неясність майбутнього, пов'язаного з новацією, його невизначеність можуть лякати консерватора більше, ніж «погане» теперішнє.

Охоронне мислення — різновид консерватизму і догматизму водночас, і воно має особливо активний, агресивний характер. Людина, що відзначається охоронним мисленням, приписує собі придуману нею самою ж функцію захисту різноманітних догм від усіх інакодумців [8].

Етноцентризм як характеристика образу своєї чи чужої групи виникає у процесі спілкування етносів на основі двох діалектично пов'язаних процесів: зближення і відокремлення. Взаємодія етнічних груп супроводжується адаптаційними процесами, які можуть протікати в різних формах: від міжетнічних інтеграцій до етнокультурної ізоляції. Успішна адаптація етнічних груп у вигляді інтеграції пов'язана із позитивним ставленням як до культури власної, так і до культури етнічних груп, що виражається у формуванні позитивно направлених авто- та гетеростереотипів.

Дезадаптація етнічних груп, крайній полюс якої являє етнокультурна ізоляція, передбачає надтолерантність до власної культури при повній відмові від культури етноконтактних груп, що виражається в наявності надпозитивних автостереотипів і негативних гетеростереотипів.

Таким чином, термін «етноцентризм» в його широкому розумінні використовується для позначення специфічного феномена щоденної свідомості, що виникає у процесі взаємодії етнічних груп і який характеризується надпозитивним відношенням до інгрупи і негативним емоційно-оцінним відношенням до аутгрупи.

Аналіз феномена етноцентризму показує, що існує кілька важливих проблем. По-перше, негативне забарвлення етноцентричних суджень. Чи можливо їх уникнути? По-друге, фактори, що породжують етноцентризм. Чи можна впливати на них? Найбільш загальним питанням, очевидно, є таке: чи можливо подолати етноцентризм і яким саме чином?

Ми пропонуємо структурну модель феномена етноцентризму, яка поєднує різні підходи і уможливорює дати відповідь на ці запитання.

З нашої точки зору, етноцентризм є особистісною установкою, яка формується в процесі соціалізації індивіда в певній культурі. Це формування починається із найраніших етапів онтогенезу. Стадії формування етноцентризму пов'язані з формуванням свідомості та самосвідомості загалом. Спочатку формуються сенсорні еталони, які є культурно специфічними, а отже, і етноспецифічними. Далі формуються моральні, поведінкові норми та ієрархічна система ціннісних орієнтацій, які теж строго культурно визначені. Усі ці засвоєні еталони (сенсорні, нормативні, ціннісні) слугують для сприйняття та оцінювання людиною себе та інших людей. Функціонуючи у спілкуванні, вони є основою для порівняння і завжди виявляють схожість або несхожість позицій. У результаті такого порівняння виникає емоційна оцінка: позитивна у випадку схожості і негативна у випадку несхожості. Вираженість емоційного супроводу залежить і від міри схожості-несхожості, і від характеристик еталону, що був задіяний.

Основний закон етноцентризму полягає в тому, що чим більш виразною є несхожість за всіма критеріями, тим яскравішим буде негативізм.

Модель етноцентризму, що пропонується, має три основні компоненти: стандарти – порівняння – емоції.

Описаний механізм походження етноцентричних суджень перевірявся в експериментальному дослідженні, в якому брало участь 180 піддослідних різного віку, які ідентифікували себе як українці. Усім їм пропонувалося оцінити своє ставлення до певного набору предметів іншої етнічної культури. Стимульний матеріал поділявся на вербальний і невербальний.

Вербально було пред'явлено зразки фольклору – прислів'я, короткі притчі-казки, та описи ритуалів, прийнятих у чужій етнічній групі. Невербальним матеріалом виступали зображення елементів декоративного прикладного мистецтва. Усі стимульні зразки були класифіковані експертами за 5-бальною шкалою за ступенем несхожості з відповідним культурним матеріалом, що функціонує в рідній для піддослідних етнічній групі. Таким чином було виділено

три групи предметів: а) дуже схожі; б) такі, що незначно відрізняються; в) дуже відмінні.

За результатами експерименту було встановлено:

1. Кількість оцінок предметів як таких, що «не подобаються», прямо пропорційно залежить від ступеня їх несхожості на притаманні власній культурі. Так, у першій групі (а) таких оцінок було 11 %, у другій (б) вже 31 %, а третій аж 74 %.

2. Респонденти більш старшого віку частіше демонструють етноцентризм (у віці 12–15 років він виражається в 20-25% суджень, у людей старших 40 років у 55–65%).

3. Найвищий рівень етноцентризму виявляється в реакції на стимульний матеріал, що містить опис традиційних обрядів та ритуалів чужої культури. Саме вони викликають спектр негативних емоцій (від подиву до відрази).

Концепція культуральності [13] дозволяє побудувати модель походження та функціонування етноцентризму та пояснити причини негативізму, що ним породжується.

Інструментальна інваріанта культуральності містить малоусвідомлені сенсорні кліше та перцептивні еталони, які, фактично, є засобами сприйняття предметів навколишнього світу (незалежно від аналізатора). Зрозуміло, що вони культурно-адаптовані і можуть давати збій при створенні адекватного образу предметів іншої культури. Це явище доступне кожному навіть у самоспостереженні – так звуки незрозумілої та фонетично побудованої та іншій артикуляції мови здаються «різкими», «гавкітливими» чи писклявими. Це ж стосується і кольористики, і оцінки смаку справ національної кухні.

Ціннісно-нормативна інваріанта задає еталони поведінки, однак вони більш усвідомлені, конвенціональні і недирективні.

Найбільш універсальною і загальноцивілізаційною є інваріанта самовизначення. У структурі етнічності це зона, що найбільш вільна від специфіки вузькогрупових та етнічних настанов і є загальнокультурною (у тому сенсі, що і поняття «культура» визначається як загальнолюдське).

У полі самореалізації порівняння, що виявляє несхожість, осмислюється людиною не як негативний факт, а як очевидний, обов'язковий і схвальний. Лише в окремих (і як засвідчують чисельні дослідження, штучно створених умовах) самовизначення людини та її етнічної групи може будуватися на запереченні права інших на вільний культурний розвиток, на самоствердження за рахунок приниження інших. Це явище називають у літературі «гіперетнічність». У термінах концепції культуральності, зрозуміло, що гіперетнічність означає поширення етнічних настанов на сферу, де етнічна специфіка є необхідною умовою, але не рушійною силою розвитку людини, де існує діалектичне заперечення фіксованої заданості. В більш публіцистичних поняттях гіперетнічність можуть називати націоналізмом, шовінізмом чи національною нетерпимістю.

Таким чином, концепція культуральності дає змогу розглядати три типи етноцентризму, який визначається як негативізм (виникнення певного типу негативної емоційної реакції) у взаємодії з несхожими (своєрідними, специфічними, самобутніми) культурними явищами і проявами [14].

Перший тип зумовлений браком потрібних сенсорних (а значить, і естетичних) ключів розпізнавання чужих культурних явищ, що формуються як інструментальна інваріанта культуральності. Це інструментальний етноцентризм. Якщо розуміти психологічну природу формування пізнавальної сфери людини, його можна вважати «природним», натуральним.

Другий тип етноцентризму виникає внаслідок розходження ціннісно-нормативних стандартів, а значить, очікувань, імпліцитних теорій соціальних явищ та способів їх розпізнавання та пояснення. Якщо в першому типі несхоже оцінюється як некрасиве, а отже, і неприємне, то в цьому випадку несхоже скоріш за все розцінюється як загрозливе і небезпечне, звідси і виникає емоція із спектра негативних.

Цей тип етноцентризму можна назвати захисним. Прояви етноцентризму цього типу можуть бути дуже різноманітними. Очевидно, є сенс співвіднести їх із відомими класифікаціями

захисних психологічних механізмів. Майже всі відомі концепції етноцентризму та його експериментальні дослідження апелюють до етноцентричних реакцій другого типу.

Третій тип етноцентризму не є ні природним, ні захисним. Він виникає в певній «неспецифічній» зоні як штучний феномен. Оскільки він конструюється у сфері інваріанти самовизначення і регулюється екзистенціальними механізмами, його можна назвати самоцінним. Саме з таких причин, що цей тип етноцентризму є штучним, але виникає на основі процесу реалізації глибинних смислових аспектів життєдіяльності, він і є найбільш войовничим та небезпечним.

Зафіксуємо все викладене вище (рис. 1).

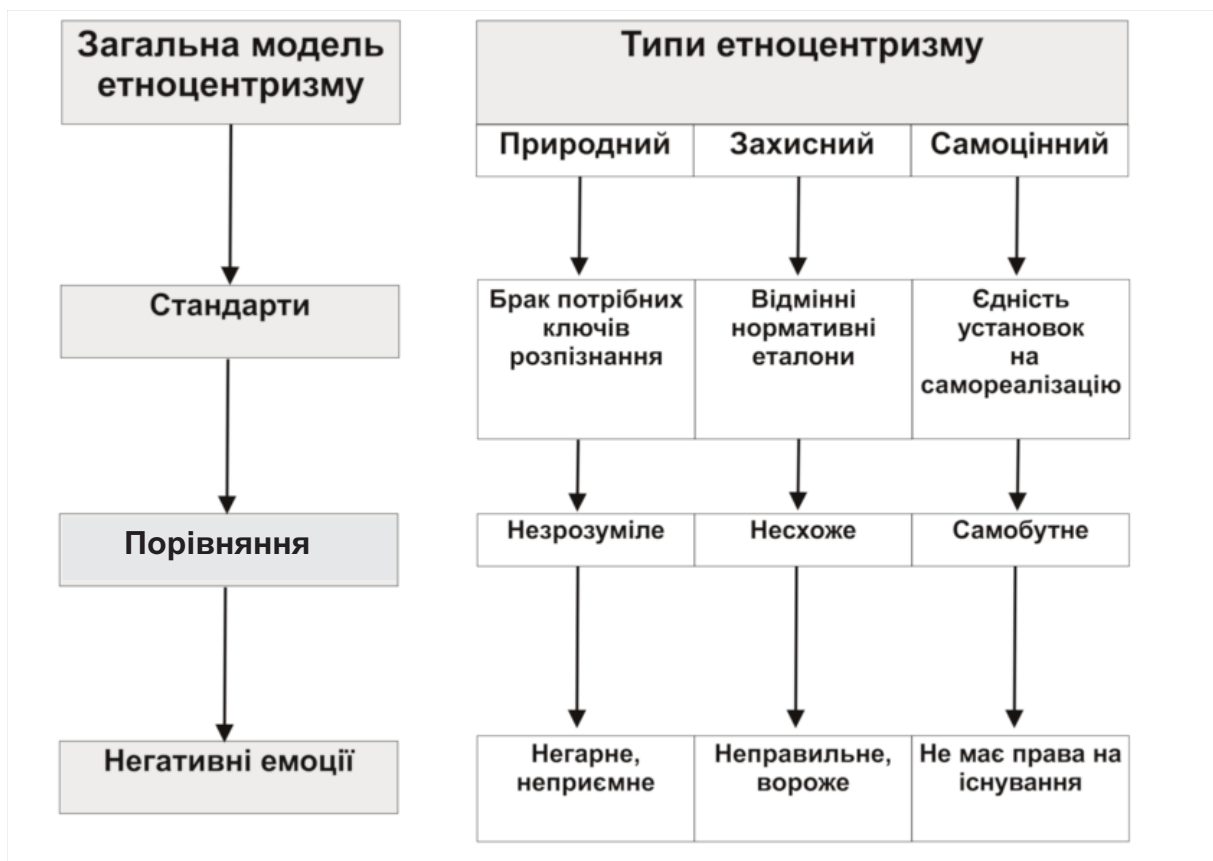


Рис. 1. Типи етноцентризму

Можна розглянути етноцентризм із точки зору рівневої організації, що закладалася в концепцію культуральності, а саме на рівні інтенції праксису та рефлексії. Зрозуміло, що треба визнати інтенціонально можливими всі типи та форми етноцентризму. Оскільки етноцентричні реакції супроводжуються негативними емоціями, то на рівні праксису панує тенденція до уникнення, дистанціювання від відповідних ситуацій. Лише з рівня рефлексії можливе регулювання та подолання етноцентризму. Саме у формуванні рефлексивної позиції більшість дослідників бачать шляхи виникнення толерантності як альтернативи руйнівним для взаємодії властивостям етноцентризму.

Етноцентризм, як й інші соціально-психологічні явища, не варто розглядати як щось позитивне чи негативне, оскільки ціннісне судження про нього не може бути прийнятним. Так, етноцентризм є частиною буття особистості, наслідком її соціалізації та прилучення до конкретної культури. Незважаючи на те, що етноцентризм часто буває перешкодою у міжетнічній та міжкультурній взаємодії, він виконує функцію підтримання та збереження етнічної самоідентичності, цілісності та специфічності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов — М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 169 с.
3. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. — М., 1984. — 418
4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : [учебник для вузов] / Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. — М. : ЮНИТИ- ДАНА, 2002. — 352 с.
5. Кон И.С. В поисках себя : Личность и ее самосознание / И.С.Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с
6. Пашукова Т. И. Этноцентризм в межкультурной коммуникации Вестник Московского государственного лингвистического университета (2009). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/etnotsentrizm-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 28.05.2016).

7. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – М. : Наука, 1966. – 211 с.
8. Рыжова С. В. Психологическая составляющая этнонационализма / С. В. Рыжова // Этническая психология и общество : материалы 1-й конференции секции этнической психологии при РАО / отв. ред. Н. М. Лебедева. – М. : «Старый сад», 1997. – С. 173–181.
9. Сатарова Л. Х. Основные проблемы межкультурной коммуникации как фактор развития современного общества // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29074> (дата обращения: 24.05.2016).
10. Солдатова Г. У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания / Г. У. Солдатова // Познание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 111–125.
11. Соснин В. А. Культура и межгрупповые процессы: этноцентризм, конфликты и тенденции национальной идентификации / В. А. Соснин // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – С.50–60.
12. Тер-Минасова С. Г. Роль языка в формировании личности. Язык и национальный характер // Этносоциоллингвистика : хрестоматия / [авт.-сост. Н. И. Коновалова]. – Екатеринбург, 2004. – С. 241–249.
13. Устименко Т. Розвиток особистості і функції культури / Особистість в освіті: парадигма культури [Текст]: монографія / В. В. Зелюк, В. Ф. Моргун, Т. А. Устименко. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2011. – 212 с., іл. – С. 37-83, С. 74.
14. Устименко Т. А. Основи міжкультурної взаємодії / Т. А. Устименко. – Полтава : Техсервіс, 1998. – 214с.
15. Європейські студії / упоряд., передм. Т. А. Устименко. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2011. – 156 с., іл.
16. Шихирев П. Н. Современная социальная психология в Западной Европе. Проблемы методологии и теории. / П.Н Шихирев. – М., 1985. – 175 с.
17. Bart R. Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference / R. Bart. – Oslo, 1969.
18. Sumner W. The Science of Society / Sumner W., Keller A. – New Haven : Yale University Press, 1942.

Марина ЄЩЕНКО

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ВЗАЄМОДІЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ

В умовах складної суспільно-політичної ситуації, що склалася в Україні, зокрема загострення сепаратистських настроїв, збройних акцій проросійських терористів та окупації окремих територій держави Російською Федерацією, особливої значущості набула проблема патріотизму українського народу. Патріотичне виховання є нагальною потребою особистості, суспільства та держави.

В основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства та нації. Могутнім засобом самовизначення особистості в національному контексті, усвідомлення власної причетності до певної нації та її системи цінностей є національна ідентичність.

Питання збереження національної ідентичності та виховання патріотизму є досить актуальними як у теоретичному, так і практичному аспектах.

Популярність цих понять серед наукової спільноти обумовлена, з одного боку, тим, що визначення української ідентичності може бути певним теоретичним засобом створення національної держави. Проте, з іншого боку, теоретичне вирішення цієї проблеми допомагає висвітлити справжній національний інтерес, усвідомлення якого є необхідною компонентою розвитку українського суспільства, спроможного обумовити його життєздатність.

Важливе значення для дослідження проблеми патріотичного виховання має етнопедагогічна спадщина вчених, педагогів, діячів культури, письменників України: М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка.

У філософській, психологічній, педагогічній літературі розкривали суть патріотизму, його конкретно-історичний

характер, ознаки прояву такі учені: В. Афанасьєв, І. Гнатко, Н. Горпиневич, Ж. Голотвин, А. Леонтьєв, Л. Рудченко та ін.; проводили вивчення змісту і методів виховання патріотизму школярів різних вікових груп: Е. Абрамян, Л. Вагіна, Л. Міщенко, О. Павелко, В. Сластьонін, В. Шахненко; досліджували можливості формування патріотизму в навчальній і позакласній роботі: Н. Анісімова, Н. Балакіна, Г. Громогласова, Н. Конжієв, Л. Кошуг, М. Терентій.

Патріотичному вихованню присвятили свої праці сучасні українські науковці. Різні аспекти цього феномена розглядали І. Бех, Г. Біленька, В. Вербець, Г. Гуменюк, М. Жулинський, В. Коваль, Б. Мисак, Ю. Руденко, П. Ігнатенко, М. Павленко, а також сучасні психологи В. Котила, О. Чебикіна, Ю. Профімова та ін.

Поняття «ідентичності» досліджували філософи, психологи, педагоги, соціологи, політологи та ін. У класичній традиції питання ідентичності розкривали античні філософи (Парменід, Платон, Арістотель, неоплатоніки). Відомо, що вивчення проблеми ідентичності у психології бере свій початок із психоаналізу. Так, поняття «ідентичність» та «ідентифікація» вперше ввів З. Фрейд. Проблема ідентичності розроблялася також Е. Еріксоном, Дж. Марсія, А. Ватерманом та іншими ученими.

Яскраве відображення іншого підходу щодо з'ясування поняття ідентичності знаходимо у теоріях Дж. Міда, Л. Краппмана, Ю. Хабермаса.

Не залишилася проблема ідентичності поза увагою і українських науковців, а саме: Ф. Барановського, І. Дзюби, Г. Ільїної, О. Лисенка та ін.

Виховання патріотизму обумовлене процесом становлення України як єдиної політичної нації, враховуючи, що Україна є поліетнічною державою. Тому об'єднання різних етносів України, розбудова суверенної правової держави і громадянського суспільства має здійснюватися на основі демократичних цінностей, об'єднуючи усіх громадян, що проживають на теренах України. У цьому сенсі патріотизм набуває особливого значення в умовах сучасної суспільно-політичної ситуації.

На жаль, у наш час проблеми національної ідентичності переросли в реальні загрози втрати територіальної цілісності країни. Процес консолідації нації став першочерговим завданням в умовах незаконної анексії Криму, неоголошеної війни на Сході України, загибелі тисяч громадян країни та розколу суспільства. Значна роль у цьому процесі відводиться вихованню патріотизму.

У сучасному українському суспільстві актуальність здобуває формування ціннісних світоглядних підстав виховання, нового виховного потенціалу системи освіти. На перший план виходять питання визначення конкретних цілей і завдань патріотичного виховання, моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації.

До нормативно-правового забезпечення патріотичного виховання належать: Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття», Концепція національної системи виховання (1996); Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді (2002); Концепція національно-патріотичного виховання (2009); Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (2012); Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 роки; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), міжнародні документи (рекомендації ЮНЕСКО «Про виховання в дусі миру», «Конвенція про права дитини», «Резолюція з прав людини»). Патріотичне виховання у них розглядається як складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Поняття «патріотичне виховання» як суспільна категорія науково-прикладних досліджень і виховних практик зазнає

впливу з боку ідеологічного дискурсу. Варто зазначити, що це поняття в окремих концепціях та наукових дослідженнях набуває різних значень залежно від того, у рамках якого теоретичного підходу його розглядають. По суті, патріотичне виховання набуває функціонального (інструментального) значення, виступає певним засобом досягнення політичних (ідеологічних) цілей. Унаслідок браку в нормативно-правових документах і наукових дослідженнях єдиного погляду на стратегію патріотичного виховання в сучасних суспільно-політичних і культурних умовах, виникає необхідність конкретизувати зміст патріотичного виховання як поняття соціальної теорії і практики [3, с.149].

Розглядаючи патріотичне виховання в контексті національної ідентичності, варто визначити трактування поняття «нація». У наш час термін «нація» має щонайменше два основні тлумачення: перше (громадянсько-державне) наполягає на неспецифічності етнічної складової, оскільки ґрунтоване на громадянській приналежності, друге (етнічне, етнографічне), навпаки наполягає на етнічній приналежності [3, с.150]. Спираючись на теорію етнічного ядра нації Е. Сміта, згідно у якою «націю можна визначити як сукупність людей, що має власну назву, свою історичну теорію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну мову, громадянську культуру, спільну економіку і єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів», формулюються такі найголовніші риси національної ідентичності: історична теорія, або рідний край; спільні міфи та історична пам'ять; спільна масова, громадянська культура; єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів; спільна економіка [5, с.129]. Тож національна ідентичність за своєю суттю є багатогранною, а її формування – складний і комплексний процес.

Як свідчать дослідження, становлення національної ідентичності підпорядковується певним закономірностям і проходить низку фаз у своєму розвитку. Її пробудження відбувається у дитячому віці під впливом сімейного середовища, друзів, знайомих, ровесників. Пізніше в цей процес включаються інші осередки соціалізації – дошкільні заклади, школа, позашкільні установи, вищі навчальні заклади тощо.

Патріотичне виховання в контексті національної ідентичності формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури, спорту. Здійснення системного патріотичного виховання є однією з головних складових навчальних програм.

Наразі патріотичне виховання передбачає визначення і реалізацію першочергових і перспективних заходів, спрямованих на формування громадсько активної життєвої позиції молодих громадян, психологічної готовності до добровільного вступу на державну, військову службу та зразкове виконання службових обов'язків. Упровадження ідей патріотичного виховання учнів здійснюється шляхом реалізації таких виховних завдань:

1. Утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України.

2. Виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки.

3. Усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю.

4. Сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися із соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватися законів та захищати права людини.

5. Формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій.

6. Утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства.

7. Культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи.

8. Формування мовленнєвої культури [7, с. 5-6].

Патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Водночас патріотичне виховання має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них:

- принцип національної спрямованості;
- принцип самоактивності й саморегуляції;
- принцип полікультурності;
- принцип соціальної відповідності;
- принцип історичної і соціальної пам'яті;
- принцип міжпоколінної наступності [7, с. 6].

Реалізація виховних заходів та принципів здійснюється у навчальній, позакласній і позашкільній діяльності, сім'ї, дитячих та юнацьких об'єднаннях шляхом системної роботи, яка передбачає забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів та методів виховання дітей та молоді.

У освіті патріотичне виховання зумовлюється змістовими характеристиками навчальних предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину, суспільство, формують здатність усвідомлювати місце своєї спільноти серед інших спільнот світу. Особлива роль тут належить предметам суспільно-гуманітарного циклу: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі та ін.

Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: соціально-проектна діяльність, ситуаційно-рольові ігри, соціограма, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій із морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій

успіху; використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, засобів народної педагогіки. Окрім названих, широко застосовуються традиційні методи, а саме: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо [6, с. 17-18].

Результативність патріотичного виховання значною мірою залежить від того, настільки ті чи інші форми й метод виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей та молоді. Чим доросліші вихованці, тим більші їхні можливості до критично-творчого мислення, самоактивності, творчості, самостійності, до усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору та громадянського самовизначення, самоідентифікації.

Проблема патріотичного виховання та збереження національної ідентичності, що постає перед державною політикою, потребує пошуку виховних стратегій як у теоретичному, так і практичному сенсі.

Варто констатувати значний інтерес держави до виховання патріотів України, що сприяє розробці ефективних технологій патріотичного виховання.

Робота в цих напрямках сприяє набуттю дітьми та молоддю соціального досвіду, успадкуванню духовних та культурних надбань українського народу, формуванню мовної культури, оволодінню та вживанню української мови як духовного коду нації; формуванню духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рідної землі, гордості за минуле і сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини; формування психологічної та фізичної готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави; створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна – Київ, 2014. – 29 с.
2. Жаровська О. П. Національна свідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів / О. П. Жаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 233 – 242.
3. Касьянов Г. В. Теорії нації та націоналізму : Монографія / Г. В. Касьянов. – Київ, 1999. – С. 285.
3. Корж Г. В. Національно-патріотичне виховання : соціально-політичний та етнічний вимір / Г. В. Корж // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – № 45. – С. 149–150.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України / Наказ 31.10.11 № 1243 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565.
5. Національна ідентичність : Хрестоматія / упоряд. Т. С. Воропай. – Харків : Крок, 2002. – С. 121-129.
6. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навчально-методичний посібник / авт. кол. : Бех І. Д., Журба К. О., Киричок В. А. та ін. – К. : Пед. думка. – 2011. – 240 с.
7. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді / Міністерство освіти і науки України / Наказ 16.06.2015 № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>

Марина ЄЩЕНКО

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ВЗАЄМОДІЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ

В умовах складної суспільно-політичної ситуації, що склалася в Україні, зокрема загострення сепаратистських настроїв, збройних акцій проросійських терористів та окупації окремих територій держави Російською Федерацією, особливої значущості набула проблема патріотизму українського народу. Патріотичне виховання є нагальною потребою особистості, суспільства та держави.

В основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства та нації. Могутнім засобом самовизначення особистості в національному контексті, усвідомлення власної причетності до певної нації та її системи цінностей є національна ідентичність.

Питання збереження національної ідентичності та виховання патріотизму є досить актуальними як у теоретичному, так і практичному аспектах.

Популярність цих понять серед наукової спільноти обумовлена, з одного боку, тим, що визначення української ідентичності може бути певним теоретичним засобом створення національної держави. Проте, з іншого боку, теоретичне вирішення цієї проблеми допомагає висвітлити справжній національний інтерес, усвідомлення якого є необхідною компонентою розвитку українського суспільства, спроможного обумовити його життєздатність.

Важливе значення для дослідження проблеми патріотичного виховання має етнопедагогічна спадщина вчених, педагогів, діячів культури, письменників України: М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка.

У філософській, психологічній, педагогічній літературі розкривали суть патріотизму, його конкретно-історичний

характер, ознаки прояву такі учені: В. Афанасьєв, І. Гнатко, Н. Горпиневич, Ж. Голотвин, А. Леонтьєв, Л. Рудченко та ін.; проводили вивчення змісту і методів виховання патріотизму школярів різних вікових груп: Е. Абрамян, Л. Вагіна, Л. Міщенко, О. Павелко, В. Сластьонін, В. Шахненко; досліджували можливості формування патріотизму в навчальній і позакласній роботі: Н. Анісімова, Н. Балакіна, Г. Громогласова, Н. Конжієв, Л. Кошуг, М. Терентій.

Патріотичному вихованню присвятили свої праці сучасні українські науковці. Різні аспекти цього феномена розглядали І. Бех, Г. Біленька, В. Вербець, Г. Гуменюк, М. Жулинський, В. Коваль, Б. Мисак, Ю. Руденко, П. Ігнатенко, М. Павленко, а також сучасні психологи В. Котила, О. Чебикіна, Ю. Профімова та ін.

Поняття «ідентичності» досліджували філософи, психологи, педагоги, соціологи, політологи та ін. У класичній традиції питання ідентичності розкривали античні філософи (Парменід, Платон, Арістотель, неоплатоніки). Відомо, що вивчення проблеми ідентичності у психології бере свій початок із психоаналізу. Так, поняття «ідентичність» та «ідентифікація» вперше ввів З. Фрейд. Проблема ідентичності розроблялася також Е. Еріксоном, Дж. Марсія, А. Ватерманом та іншими ученими.

Яскраве відображення іншого підходу щодо з'ясування поняття ідентичності знаходимо у теоріях Дж. Міда, Л. Краппмана, Ю. Хабермаса.

Не залишилася проблема ідентичності поза увагою і українських науковців, а саме: Ф. Барановського, І. Дзюби, Г. Ільїної, О. Лисенка та ін.

Виховання патріотизму обумовлене процесом становлення України як єдиної політичної нації, враховуючи, що Україна є поліетнічною державою. Тому об'єднання різних етносів України, розбудова суверенної правової держави і громадянського суспільства має здійснюватися на основі демократичних цінностей, об'єднуючи усіх громадян, що проживають на теренах України. У цьому сенсі патріотизм набуває особливого значення в умовах сучасної суспільно-політичної ситуації.

На жаль, у наш час проблеми національної ідентичності переросли в реальні загрози втрати територіальної цілісності країни. Процес консолідації нації став першочерговим завданням в умовах незаконної анексії Криму, неоголошеної війни на Сході України, загибелі тисяч громадян країни та розколу суспільства. Значна роль у цьому процесі відводиться вихованню патріотизму.

У сучасному українському суспільстві актуальність здобуває формування ціннісних світоглядних підстав виховання, нового виховного потенціалу системи освіти. На перший план виходять питання визначення конкретних цілей і завдань патріотичного виховання, моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації.

До нормативно-правового забезпечення патріотичного виховання належать: Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття», Концепція національної системи виховання (1996); Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді (2002); Концепція національно-патріотичного виховання (2009); Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (2012); Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 роки; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), міжнародні документи (рекомендації ЮНЕСКО «Про виховання в дусі миру», «Конвенція про права дитини», «Резолюція з прав людини»). Патріотичне виховання у них розглядається як складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Поняття «патріотичне виховання» як суспільна категорія науково-прикладних досліджень і виховних практик зазнає

впливу з боку ідеологічного дискурсу. Варто зазначити, що це поняття в окремих концепціях та наукових дослідженнях набуває різних значень залежно від того, у рамках якого теоретичного підходу його розглядають. По суті, патріотичне виховання набуває функціонального (інструментального) значення, виступає певним засобом досягнення політичних (ідеологічних) цілей. Унаслідок браку в нормативно-правових документах і наукових дослідженнях єдиного погляду на стратегію патріотичного виховання в сучасних суспільно-політичних і культурних умовах, виникає необхідність конкретизувати зміст патріотичного виховання як поняття соціальної теорії і практики [3, с.149].

Розглядаючи патріотичне виховання в контексті національної ідентичності, варто визначити трактування поняття «нація». У наш час термін «нація» має щонайменше два основні тлумачення: перше (громадянсько-державне) наполягає на неспецифічності етнічної складової, оскільки ґрунтоване на громадянській приналежності, друге (етнічне, етнографічне), навпаки наполягає на етнічній приналежності [3, с.150]. Спираючись на теорію етнічного ядра нації Е. Сміта, згідно у якою «націю можна визначити як сукупність людей, що має власну назву, свою історичну теорію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну мову, громадянську культуру, спільну економіку і єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів», формулюються такі найголовніші риси національної ідентичності: історична теорія, або рідний край; спільні міфи та історична пам'ять; спільна масова, громадянська культура; єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів; спільна економіка [5, с.129]. Тож національна ідентичність за своєю суттю є багатогранною, а її формування – складний і комплексний процес.

Як свідчать дослідження, становлення національної ідентичності підпорядковується певним закономірностям і проходить низку фаз у своєму розвитку. Її пробудження відбувається у дитячому віці під впливом сімейного середовища, друзів, знайомих, ровесників. Пізніше в цей процес включаються інші осередки соціалізації – дошкільні заклади, школа, позашкільні установи, вищі навчальні заклади тощо.

Патріотичне виховання в контексті національної ідентичності формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури, спорту. Здійснення системного патріотичного виховання є однією з головних складових навчальних програм.

Наразі патріотичне виховання передбачає визначення і реалізацію першочергових і перспективних заходів, спрямованих на формування громадсько активної життєвої позиції молодих громадян, психологічної готовності до добровільного вступу на державну, військову службу та зразкове виконання службових обов'язків. Упровадження ідей патріотичного виховання учнів здійснюється шляхом реалізації таких виховних завдань:

1. Утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України.

2. Виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки.

3. Усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю.

4. Сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися із соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватися законів та захищати права людини.

5. Формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій.

6. Утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства.

7. Культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи.

8. Формування мовленнєвої культури [7, с. 5-6].

Патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Водночас патріотичне виховання має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них:

- принцип національної спрямованості;
- принцип самоактивності й саморегуляції;
- принцип полікультурності;
- принцип соціальної відповідності;
- принцип історичної і соціальної пам'яті;
- принцип міжпоколінної наступності [7, с. 6].

Реалізація виховних заходів та принципів здійснюється у навчальній, позакласній і позашкільній діяльності, сім'ї, дитячих та юнацьких об'єднаннях шляхом системної роботи, яка передбачає забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів та методів виховання дітей та молоді.

У освіті патріотичне виховання зумовлюється змістовими характеристиками навчальних предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину, суспільство, формують здатність усвідомлювати місце своєї спільноти серед інших спільнот світу. Особлива роль тут належить предметам суспільно-гуманітарного циклу: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі та ін.

Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: соціально-проектна діяльність, ситуаційно-рольові ігри, соціограма, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій із морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій

успіху; використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, засобів народної педагогіки. Окрім названих, широко застосовуються традиційні методи, а саме: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо [6, с. 17-18].

Результативність патріотичного виховання значною мірою залежить від того, настільки ті чи інші форми й метод виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей та молоді. Чим доросліші вихованці, тим більші їхні можливості до критично-творчого мислення, самоактивності, творчості, самостійності, до усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору та громадянського самовизначення, самоідентифікації.

Проблема патріотичного виховання та збереження національної ідентичності, що постає перед державною політикою, потребує пошуку виховних стратегій як у теоретичному, так і практичному сенсі.

Варто констатувати значний інтерес держави до виховання патріотів України, що сприяє розробці ефективних технологій патріотичного виховання.

Робота в цих напрямках сприяє набуттю дітьми та молоддю соціального досвіду, успадкуванню духовних та культурних надбань українського народу, формуванню мовної культури, оволодінню та вживанню української мови як духовного коду нації; формуванню духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рідної землі, гордості за минуле і сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини; формування психологічної та фізичної готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави; створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна – Київ, 2014. – 29 с.
2. Жаровська О. П. Національна свідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів / О. П. Жаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 233 – 242.
3. Касьянов Г. В. Теорії нації та націоналізму : Монографія / Г. В. Касьянов. – Київ, 1999. – С. 285.
3. Корж Г. В. Національно-патріотичне виховання : соціально-політичний та етнічний вимір / Г. В. Корж // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – № 45. – С. 149–150.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України / Наказ 31.10.11 № 1243 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565.
5. Національна ідентичність : Хрестоматія / упоряд. Т. С. Воропай. – Харків : Крок, 2002. – С. 121-129.
6. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навчально-методичний посібник / авт. кол. : Бех І. Д., Журба К. О., Киричок В. А. та ін. – К. : Пед. думка. – 2011. – 240 с.
7. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді / Міністерство освіти і науки України / Наказ 16.06.2015 № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>

Лілія ХАЛЕЦЬКА

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Освітні реформи, пов'язані із суспільними вимогами XXI століття та регламентовані Педагогічною Конституцією Європи (29.06.2013 р.), Законом України «Про освіту» (05.09.2017 р.), Національною стратегією розвитку освіти України на 2012–2021 роки (25.06.2013 р.), Галузевою Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (14.08.2013 р.), вимагають зміни освітньої парадигми від знаннєвої до гуманітарної, компетентнісно орієнтованої, налаштованої на формування конкурентоспроможної особистості. Ключовим методологічним інструментом реалізації таких вимог є компетентнісний підхід (Competence-based approach).

Теорію компетентнісного підходу нині належним чином опрацьовано в системі загальної середньої освіти. У післядипломній освіті це питання залишається актуальним, зокрема у зв'язку з реалізацією парадигми Lifelong learning (LLL) – «Освіта протягом життя» («Освіта через усе життя»).

Реалізація компетентнісного підходу потребує перегляду деяких позицій підвищення кваліфікації вчителів у інститутах післядипломної педагогічної освіти, тому що, незважаючи на численність наукових досліджень, сьогодні ще супроводжується певними суперечностями. Це стосується як визначення категоріального апарату, так і власне самого процесу впровадження.

Система післядипломної педагогічної освіти покликана скоригувати, розвинути, поглибити професійні компетентності вчителів, сформовані традиційною системою професійної підготовки, згідно з новими державними вимогами та нормативно-правовою базою.

Стратегією розвитку Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

на 2017-2017 роки визначено орієнтир на «утвердження нового типу навчання – інноваційного, яке передбачає не отримання, а здобування ключових компетентностей самим учителем, що значно підвищує результативність освітнього процесу». Тому модернізація курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі ПОІППО «спрямовується на розроблення нових ефективніших програм професійного розвитку та їх нових форматів відповідно до виявлення та рівня задоволення індивідуальних освітніх потреб педагогічних працівників» [9].

Недостатній рівень теоретичної дослідженості й практичної розробленості зазначеної наукової проблеми, брак системного наукового аналізу та багаторічний практичний досвід роботи в Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського зумовили розроблення автором теоретичної моделі розвитку загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розвиток загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти набуде ефективності, якщо цей процес ґрунтуватиметься на основі розроблення теоретичної науково обґрунтованої моделі.

Освіта протягом життя для світової спільноти на сучасному етапі є однією з вимог щодо надання освітніх послуг. Керівні принципи політики розвитку навчання протягом життя визначені Європейською стратегією зайнятості (European employment strategy), погодженою 22 липня 2003 р. Освіта протягом життя поєднує у собі три основні форми: формальну, неформальну та інформальну. Їх визначення знаходимо в Законі України «Про освіту». Вони адаптовані для українського освітнього простору з відповідних документів інституцій ОЕСР (Організації економічного співробітництва і розвитку), ECTS (Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи) та ISCED (Міжнародної стандартної класифікації освіти) UNESCO.

Компаративний аналіз формальної та неформальної вітчизняної та зарубіжної мистецької освіти здійснено в працях Н. Вишневської, Л. Волинець, Г. Єгорова, В. Ірклієнко, Н. Лавриченко, О. Лобач, Л. Масол, Г. Ніколаї, Н. Сулаєвої.

Запровадженню компетентнісного підходу (Competence-based approach) присвячено європейський проєкт Тюнінг. Науковці розглядають зазначений підхід як методологічну основу визначення цілей освіти, відбору змісту, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів.

Особистісно компетентнісне навчання вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти вивчали М. Загорний, В. Зелюк, Г. Кравченко, Н. Мурована, П. Яковенко та ін.

Питання післядипломної освіти вчителів мистецьких дисциплін висвітлено в роботах Т. Агейкіної-Старченко, С. Ковальової, В. Ковальчук, О. Лобач, Л. Масол, О. Отич, О. Просіної, В. Ружицького, С. Соломахи та ін.

Визначення сутності загальнокультурної компетентності окреслює надзвичайно складний феномен – культуру особистості, яку досліджено в роботах Н. Александрової, В. Біблера, Л. Губерського, Н. Крилової, Л. Масол, Е. Фаустової та ін.

С. Клепко визначає культуру як «список усього, що необхідно знати, щоб існувати», формуючи в особистості «супербачення», озброєне такими методами аналізу проблем:

- синкретичний аналіз – спосіб розв'язання проблем шляхом знаходження аналогічних чи подібних проблем або рішень;
- класифікаційний аналіз – засіб пояснення понять та розрізнення явищ (доречність, вичерпність, послідовність);
- аналіз припущень – метод, завдяки якому виявляються, оцінюються, синтезуються або відкидаються будь-які суперечливі припущення щодо проблеми;
- ієрархічний аналіз – метод оцінювання причин виникнення проблем (можливі, вірогідні тощо).

Т. Устименко вводить поняття «культуральність людини» як

міру входження людини в культуру та комплекс якостей, які своїм джерелом мають культурну діяльність.

Проблемі формування та сутності педагогічної культури присвячено роботи О. Бабченко, Т. Бондаревської, М. Букач, Н. Воробйова, В. Зелюка, І. Зязюна, Т. Іванової, О. Рудницької, А. Чалова та ін.

В. Зелюк пропонує власну концепцію моделі культури педагога, підкреслюючи, що зв'язки між її компонентами є нелінійними. Він вважає, що «культура освітянина є процесом і результатом виявлення, засвоєння, створення та передачі загальнокультурних і, в тому числі, конкретно педагогічних цінностей. Вона є показником стану цілісного розвитку особистості вчителя і характеризується взаємодією світогляду, ціннісних орієнтацій, педагогічної позиції та способів діяльності. Культура освітянина (особистості в освіті) є основним показником його готовності до педагогічної діяльності, об'єктивної та суб'єктивної успішності в професії» [10].

Н. Конасова переконана, що опорним механізмом особистості для таких утворень, як майстерність, індивідуальна творчість та мистецтво, прокладаючи «місток і майбутнє» на тривалу перспективу, є загальнокультурна компетентність, яку розглядають як складову особистісних і функціональних компетентностей і інші науковці (Н. Білик, В. Зелюк, Т. Устименко).

Різним аспектам загальнокультурної компетентності присвячено роботи українських (О. Дубасенюк, Т. Несвірська, О. Олексюк, І. Павленко, І. Шумілова) та зарубіжних (І. Зимня, Н. Конасова, С. Троянська, А. Хуторський) дослідників.

Сутність зазначеного поняття в дидактичному аспекті, критерії її оцінювання, аналіз традиційних шляхів та розробку нових технологій її розвитку для категорії студентів у процесі навчання у вищій школі засобами музейної педагогіки опрацьовано в монографії С. Троянської, яка відносить термін «загальнокультурна компетентність» (далі – ЗКК) до проблеми освіти і культури. Вона звертає увагу на те, що деякі вчені ставлять знак

рівняння між поняттями «освіта» і «культура».

17 січня 2018 року схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя – рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради ЄС. Перелік і назви компетентностей, порівняно з попередньою (2006 р.) редакцією, оновлено (рис. 1).

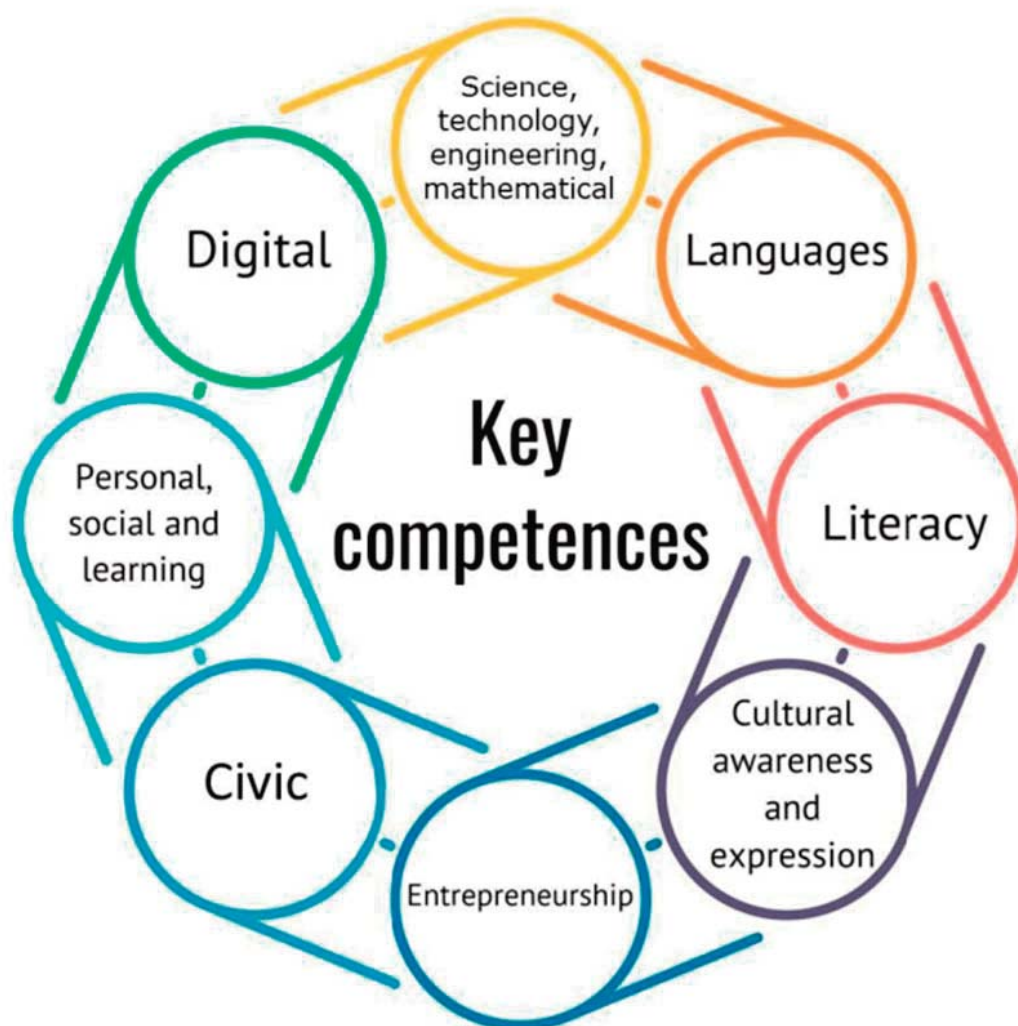


Рис. 1. Ключові компетентності для навчання впродовж життя – рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради ЄС

Серед визначених вісьмох компетентностей – «Культурне усвідомлення та самовираження» (Cultural awareness and expression).

Зазначена компетентність, порівнянно із 2006 р., «переглядається з урахуванням більш широкого кола сучасних форм культурного самовираження, а також більш чіткого визначення, позаяк ця компетентність є найважливішим елементом у розумінні, розробці та вираженні ідей, місця та ролі у суспільстві».

Результати роботи Робочої групи з питань обізнаності та вираження поглядів на культуру (2014–2015 рр.) та Висновки Ради про робочий план щодо культури (2015–2018 рр.) обґрунтували необхідність включення сучасних (включаючи цифрові) форм культурного самовираження, міжкультурного осмислення та глобальної перспективи.

У документі зазначено, що Висновки Ради з робочого плану щодо культури (2015–2018 рр.) зобов'язують урахувати невід'ємну цінність культури та мистецтва для посилення культурного різноманіття та заохочення міжгалузевого співробітництва. Його чотири пріоритети:

- доступна та інклюзивна культура;
- культурна спадщина;
- культурно-творчі галузі: креативна економіка та інновації;
- сприяння культурному розмаїттю, культурі в зовнішніх відносинах та мобільності ЄС.

Основними рекомендаціями стосовно зазначеної компетентності є:

у політиці:

1. З'єднати різні сфери політики / сектори в межах держав-членів, підтримуваних міжгалузевою інфраструктурою, з метою досягнення кращого доступу та сталого розвитку.

2. Покращити базу знань для формування політики у сферах культурної обізнаності та формування через обмін проектами та результатами досліджень.

3. Підтримка розробленням політики у сфері обізнаності та

вираження культури шляхом створення відповідних режимів моніторингу, що забезпечують високу якість.

Удосконалюючи доступ та участь у культурному досвіді:

4. Зробити культурний досвід максимально доступним для всіх людей.

5. Стимулювати культурну участь усіх людей, приділяючи особливу увагу дітям, починаючи з раннього віку, та людям із незахищеним соціально-економічним становищем.

6. Підвищити рівень обізнаності про важливість культурних установ та продуктів, підкреслюючи їх зв'язок із викликами суспільства.

7. Звернути особливу увагу на зв'язок між поколіннями та міжкультурне вивчення культурної свідомості та вираження поглядів із метою стимулювання соціальної єдності.

У вихованні:

8. Інтеграція культурної свідомості та вираження поглядів на загальну основну та середню освіту на високоякісному, належному рівні.

9. Розробити первинну педагогічну освіту та постійне підвищення кваліфікації для всіх педагогів (учителів, керівників шкіл, освітніх закладів та спеціалістів з догляду за дитиною та професійної освіти й професійної підготовки (ПТО), викладачів вищих навчальних закладів та допоміжного персоналу, фахівців із культурологічної освіти) з метою підвищення кваліфікації і розуміння, необхідних для розвитку культурної свідомості й вираження поглядів учнів та їх установ.

10. Розробити, впровадити та оцінити програми та інструменти, що стимулюють проекти чи інституції для створення сталого співробітництва зі школами. Подумати про приєднання цієї політики до державного фінансування закладів культури.

11. Вжити заходів для підвищення стандартів та підтримки високої якості освіти в галузі мистецтва як у формальних, так і неформальних навчальних закладах.

Сформульована як «Культурне усвідомлення та

самовираження» компетентність у «Новій українській школі» (стосовно ключових компетентностей випускника школи) трансформується на «Загальна культура».

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи», стосовно сфери розвитку культури особистості у всіх її аспектах, використано термін «загальнокультурна компетентність», який є найчастіше вживаним (поруч із «культурна компетентність») у вітчизняних дослідженнях щодо компетентнісного підходу.

На нашу думку, ЗКК є необхідною зерниною, без якої неможлива педагогічна майстерність, вона є ядром, навколо якого формуються решта її складових. Багаторічний досвід роботи в інституті післядипломної педагогічної освіти із категорією вчителів мистецьких дисциплін (музичного та образотворчого мистецтва, художньої культури) окреслив низку питань щодо визначення рівня сформованості та розвитку власної ЗКК учителем, науково-методичного супроводу побудови вектора розвитку ЗКК, пошуку традиційних та інноваційних засобів забезпечення ефективності процесу розвитку ЗКК вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти.

На початку нашого дослідження постало питання визначення сутності поняття «загальнокультурна компетентність». Враховуючи існуючі дефініції, узявши за основу визначення С. Троянської та застосовуючи зазначене поняття до категорії вчителів мистецьких дисциплін (далі – ВМД), пропонуємо таке формулювання:

Загальнокультурна компетентність учителя мистецьких дисциплін (далі – ЗКК ВМД) – інтегративна особистісна характеристика, зумовлена досвідом засвоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості й розвитку, орієнтованого на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при вирішенні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру.

Її сформованість передбачає розвиток культури міжособистісних стосунків, оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною, принципами толерантності,

плюралізму і дає змогу особистості аналізувати і оцінювати найбільш важливі досягнення національної, європейської та світової культури, орієнтуватися в культурному і духовному контекстах сучасного українського суспільства; використовувати засоби і технології інтеркультурного взаємозв'язку; знати рідну та іноземні мови, використовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку і тексти; використовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки та реалізації стратегій і моделей поведінки й кар'єри; засвоювати моделі толерантної поведінки і стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людських цивілізацій.

Єдиної думки щодо структури загальнокультурної компетентності немає.

С. Троянська подає структурно-критеріальну модель ЗКК як поєднання когнітивного, ціннісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного компонентів. Ми переконані, що зазначеній структурі бракує, як мінімум, двох необхідних компонентів – мотиваційного та рефлексивного. Тому ми подаємо структуру зазначеної компетентності як поєднання п'яти компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-ціннісного (аксіологічного), комунікативно-діяльнісного та рефлексивного (таблиця 1).

Зазначені компоненти існують у тісному взаємозв'язку, який не завжди є лінійним. Так, наприклад, аксіологічний компонент може «вмикати» одразу рефлексивний, минаючи діяльнісний. Мотиваційного компонента на початковій стадії формування загальнокультурної компетентності може не бути взагалі (достатньо велика частина дітей навчається в музичній або художній школі не за власним бажанням).

Базис когнітивного компонента загальнокультурної компетентності певною мірою визначений та унормований програмами спеціальних навчальних закладів. Учителі щодо змісту цієї складової мають схожі думки, і перелік його змісту не становить для них великих труднощів.

Таблиця 1

Структурно-критеріальна модель загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін

Мотиваційний компонент	Когнітивний компонент	Емоційно-ціннісний (аксіологічний) компонент	Комунікативно-діяльнісний компонент	Рефлексивний компонент
1	2	3	4	5
Критерії як освітні результати: 1. Усвідомлення необхідності розвитку; встановлення прогалин у власній компетентності та визначення шляхів їх подолання. 2. Здатність до самоосвіти: побудова власної траєкторії розвитку на кожному її етапі.	Критерії як освітні результати: 1. Здатність до системного осмислення особистісних, світоглядних, соціальних проблем: їх аналізу, розкриття й обґрунтування причин їх виникнення, ранжування. 2. Здатність до вирішення проблем на основі вибору методів, адекватних змісту. 3. Володіння теоретичною базою в галузях	Критерії як освітні результати: 1. Здатність до визначення інтересів у різних галузях культури та мистецтва. 2. Потреба та інтерес у самостійному засвоєнні культурного та мистецького надбання. 3. Наявність регулярного досвіду засвоєння джерел культури та мистецтва, ціннісного «присвоєння	Критерії як освітні результати: 1. Володіння навичками спілкування з культурними цінностями, методами, які забезпечують засвоєння культурного простору. 2. Уміння продуктивно спілкуватися з культурними цінностями з метою самоосвіти, реалізації «діалогу з культурою»,	Критерії як освітні результати: 1. Відповідальність за розвиток мистецтва і культури країни. 2. Усвідомлення власної відповідальності за формування загальнокультурної компетентності учнів.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
	<p>культури та мистецтва: знання фактів, теорій, імен, дат, які відображають етапи розвитку культури; особливостей та засобів мистецтва. 4. Усвідомлення власної ідентичності сучасній культурі.</p>	<p>культури» 4. Наявність ціннісних орієнтирів при задоволенні культурного та мистецького надбання. 5. Здатність до емоційного сприйняття, співчуття й оцінювання явищ культури та мистецтва.</p>	<p>розширення особистісного досвіду. 3. Здатність працювати з інформацією, отриманою при вивченні культурної спадщини: оцінювати, обробляти, зіставляти. 4. Здатність використовувати зазначену інформацію в практичній діяльності. 5. Уміння використовувати комунікативний потенціал особистості в ситуаціях спілкування, зокрема із культурною спадщиною.</p>	

Компетентність не може бути статичним утворенням – вона спочатку формується, а потім розвивається протягом усієї діяльності людини.

У процесі розвитку загальнокультурної компетентності важливими є наявність регулярного досвіду засвоєння джерел культури та мистецтва, ціннісного «присвоєння» культури та наявність ціннісних орієнтирів при засвоєнні культурного та мистецького надбання (аксіологічний компонент). Емоційно-ціннісний (аксіологічний) компонент нашої моделі вимірюється також здатністю до емоційного сприйняття, співчуття й оцінювання явищ культури та мистецтва, потребою та інтересом у самостійному засвоєнні культурних та мистецьких явищ. Зазначена складова, на відміну від когнітивної, що може вимірюватися формальними засобами, потребує активних форм роботи та неформального спілкування.

Комунікативно-діяльнісний компонент, який під час курсів підвищення кваліфікації є найбільш придатний до вимірювання та порівняння, може стимулювати мотиваційний компонент.

Найбільш складним щодо визначення рівня сформованості та розвитку в нашій моделі є рефлексивний компонент. Тому для моніторингу цієї складової ми використовуємо як формальні (вихідне діагностування) так і неформальні форми (спілкування, обговорення, дискусії тощо). Особливості рефлексивного компонента (зокрема отримання великої кількості інформації, яка потребує аналізу та усвідомлення) та суттєве збільшення кількості слухачів, які проходять курси за дистанційною формою навчання, зумовлюють пошуки використання таких форм спілкування, як електронна пошта хмарні технології тощо.

Після визначення нами та самовизначення вчителем рівня загальнокультурної компетентності ми допомагаємо активізувати мотиваційний компонент, який «запускає» решту компонентів та фундаментує побудову індивідуального вектора розвитку. Адже така побудова можлива за умови встановлення прогалін у власній компетентності, усвідомлення необхідності їх заповнення при

активній освітній та самоосвітній діяльності. Системне осмислення (аналіз, розкриття й обґрунтування причин виникнення) особистісних світоглядних проблем (володіння теоретичною базою в галузях культури та мистецтва: знання фактів, теорій, імен, дат, які відображають етапи розвитку культури; знання особливостей засобів мистецтва) неодмінно формує здатність до їх вирішення.

Спираючись на структурно-критеріальну модель ЗКК, ми намагаємося на всіх формах навчання визначити рівень її розвитку (таблиця 2).

Таблиця 2

Рівні та показники розвитку загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін

Рівень розвитку загальнокультурної компетентності	Показники рівня розвитку загальнокультурної компетентності
1	2
1. Творчий рівень	Відповідає званням «старший вчитель» та «методист»: учитель завжди є носієм культури, роблячи власний внесок у мистецьку (культурну) скарбницю, має власні методичні нароби, якими охоче ділиться із колегами; вільно орієнтується у виборі педагогічних технологій, займається наставницькою діяльністю.
2. Високий рівень	Відповідає вищій кваліфікаційній категорії: учитель володіє мистецтвом менеджменту та самоменеджменту. Його художні колективи мають високі досягнення (звання). На уроках учитель впроваджує різноманітні, зокрема інноваційні художньо-педагогічні технології. Учитель постійно прагне до самоосвіти, саморозвитку, творчості й реалізує ці прагнення.

Продовження табл. 2

1	2
Достатній рівень	Відповідає I кваліфікаційній категорії: загальна культура вчителя не завжди відповідає ідеалу, при багатьох питаннях, зокрема при необхідності інтеграції мистецтв, побудові логіки уроку, застосуванні інноваційних педагогічних технологій, умінні створювати необхідну емоційну атмосферу тощо, часто зазнає труднощів. На цьому етапі формується оцінне ставлення, продовжується набуття практичних навичок.
Середній рівень	Відповідає II кваліфікаційній категорії: учитель намагається досягнути ідеалу гармонії особистості художньо-культурного типу, займається самоосвітою та саморозвитком, але не систематично, захоплено ставиться до свого предмета і передає це захоплення учням. Учитель володіє педагогічними технологіями, може робити власні «відкриття», не збагачуючи при цьому науку та мистецько-педагогічний досвід.
Початковий (базовий) рівень	Відповідає кваліфікаційній категорії «спеціаліст»: учитель отримав базові знання, уміння, навички, але не має досвіду роботи, не готовий вирішувати проблемні ситуації, недостатньо володіє педагогічними технологіями, не здатний контролювати власні емоції або вчитель з певним досвідом роботи, але внутрішньо закритий для загальнокультурного розвитку, не бажає знайомитися із додатковою (ною) фаховою мистецькою літературою, його діяльність закінчується проведенням уроків, при цьому він упевнений у тому, що рівень його знань (розвитку) достатній для виконання професійних обов'язків та власного загальнокультурного розвитку.

Зазначимо, що відповідність рамкам кваліфікації є умовно-обов'язковою. Тобто ми вважаємо, що конкретна кваліфікація передбачає зазначений рівень розвитку загальнокультурної компетентності. Причому певний рівень не гарантує певну кваліфікацію: учитель із першою кваліфікаційною категорією може мати творчий рівень розвитку загальнокультурної компетентності, але вчитель із вищою категорією не може мати низький або середній рівень її розвитку,

Розроблена нами модель розвитку ЗКК вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти (рис. 2) поєднує 4 компоненти: цільовий, теоретичний, змістовий та організаційно-процесуальний.

Цільовим компонентом моделі визначено її мету – розвиток ЗКК учителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти та завдання:

- діагностика рівня сформованості ЗКК;
- з'ясування типових і індивідуальних проблем на шляху розвитку ЗКК;
- пошук і впровадження ефективних форм і методів розвитку ЗКК;
- розроблення науково-методичного супроводу процесу розвитку ЗКК;
- забезпечення послідовного й безперервного процесу розвитку ЗКК;
- створення організаційно-методичної системи розвитку ЗКК;
- контроль і корекція результатів розвитку ЗКК).

Наповнення теоретичного компонента зумовили:

- соціальне замовлення, визначене Законами України «Про освіту», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників, Державним стандартом базової і повної середньої освіти, Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Концепцією загальної мистецької освіти;

- наукові підходи: андрагогічний, аксіологічний, варіативний, компетентнісний, інтегративний, культурологічний, особистісно-орієнтований;

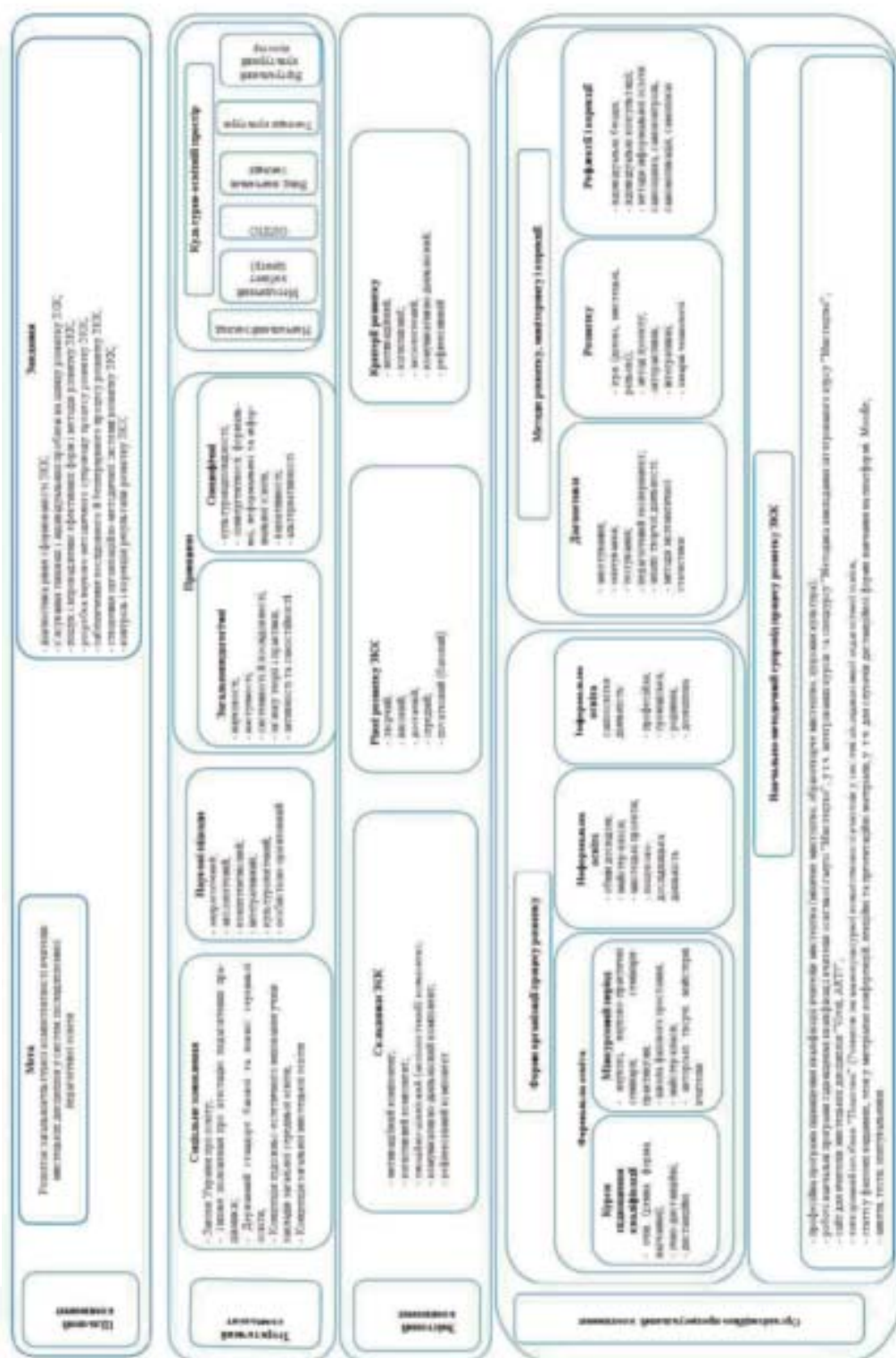


Рис. 2 . Модель розвитку загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти

- принципи: загальнопедагогічні (загальнодидактичні): науковості, системності й послідовності, наступності, зв'язку теорії і практики, активності та самостійності; специфічні (спеціальні): варіативності, культуровідповідності, альтернативності, інтерактивності, конвергентності формальної, неформальної та інформальної освіти, рефлексії;

- культурно-освітній простір: навчальний заклад, методичний кабінет (центр), ОІППО, вищі навчальні заклади, заклади культури, віртуальний культурний простір.

Розроблені нами опитувальники, тести, активні форми роботи під час курсів підвищення кваліфікації (арттренінг, мистецько-педагогічні майстерні, мистецько-педагогічні проєкти, фасилітовані дискусії тощо), електронний посібник «Поштовх», відзначений Дев'ятим Всеукраїнським конкурсом наукових, навчальних і методичних праць із проблем післядипломної освіти (1 місце), спираються на наукові дослідження з проблеми розвитку професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти (Т. Агейкіна-Старченко, С. Ковальова, О. Лобач, Л. Масол, С. Соломаха та ін.). На наше переконання, усі форми роботи, як традиційні, так і інноваційні, на курсах підвищення кваліфікації, навіть провокативні або проблемні ситуації, повинні забезпечувати максимальне створення ситуації успіху.

У змістовому компоненті моделі визначено структуру ЗКК (табл. 1), рівні розвитку ЗКК (табл. 2) та критерії розвитку ЗКК: мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, комунікативно-діяльний та рефлексивний.

Організаційно-процесуальний компонент містить три блоки:

- форми організації процесу розвитку ЗКК: курси підвищення кваліфікації (з очною, дистанційною та очно-дистанційною формами навчання), міжкурсний період (наукові, науково-практичні семінари, семінари-практикуми, школи фахового зростання, майстер-класи, авторські творчі майстерні вчителів (АТМУ), спеціальні дослідницькі групи (СДГ); неформальна освіта (обмін досвідом, майстер-класи, мистецькі проєкти, пошуково-дослідницька діяльність); інформальна освіта (самоосвітня діяльність);

- методи моніторингу і корекції: діагностики (анкетування, опитування, тестування, педагогічний експеримент, аналіз творчої діяльності, метод математичної статистики); розвитку (мистецькі, рольові, ділові ігри, хмарні технології); рефлексії і корекції (індивідуальні бесіди, індивідуальні консультації, методи інформальної освіти: самооцінка, самоконтроль, самомотивація, самопоказ);

- навчально-методичний супровід процесу розвитку ЗКК: Професійна програма підвищення кваліфікації вчителів мистецтва (образотворче мистецтво, музичне мистецтво, художня культура); Робочі програми підвищення кваліфікації вчителів освітньої галузі «Мистецтво», зокрема інтегрованих курсів та спецкурсів; сайт для вчителів мистецьких дисциплін Полтавщини «Vivat, ART!»; електронний посібник «Поштовх» (Розвиток загальнокультурної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти); статті у фахових виданнях, тези у матеріалах конференцій; анкети, тести, опитувальники.

У циклічному процесі (постійному чергуванні курсової та міжкурсової діяльності) післядипломної педагогічної освіти найбільший вплив на особистість має курсовий період в інституті післядипломної освіти. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського пропонує такі форми проходження курсів підвищення кваліфікації: денна, де кількість навчальних годин – 72 або 108; очно-дистанційна, де кількість годин на установчій, заліковій сесіях та дистанційному етапі однакова – по 36; дистанційна, де кількість годин на установчій та заліковій сесіях лише по 9 годин, а 90 годин припадає на дистанційний період навчання. Тому активно впливати на розвиток загальнокультурної компетентності ми можемо лише при денній та очно-дистанційних формах навчання.

Під час проходження курсів підвищення кваліфікації за денною та очно-дистанційною формами слухачі мають змогу:

1. Отримувати нові знання (когнітивний компонент): розширювати теоретичну базу в галузях культури та мистецтва (знання фактів, теорій, імен, дат, які відображають

етапи розвитку культури), поглиблювати знання щодо особливостей та засобів мистецтва, знаходити рішення щодо вибору форм та методів художньо-естетичного навчання та виховання учнів. Умінню продуктивно спілкуватися з культурними цінностями, здатності працювати з інформацією, отриманою при вивченні культурної спадщини, оцінювати, обробляти, зіставляти, здатності використовувати інформацію в практичній діяльності. Слухачі навчаються завдяки навчальним програмам, побудованим за модулями: «Філософія освіти XXI століття», «Теорія і практика вдосконалення педагогічної майстерності працівників освіти у системі підвищення кваліфікації», «Законодавство про освіту та охорона праці» та «Організаційно-педагогічні засади розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників».

2. Спілкуватися з колегами, які мають вищий рівень загальнокультурної компетентності (комунікативно-діяльнісний компонент запропонованої моделі). Під час спілкування відбувається розширення особистісного досвіду та з'ясовується здатність працювати з інформацією, отриманою при вивченні культурної спадщини: вміння оцінювати, обробляти, зіставляти. Тому нами пропонуються на вибір тренінги, майстер-класи тощо вчителів мистецьких дисциплін та народних майстрів як позалектурна робота.

3. Спілкуватися з мистецтвом, відвідуючи мистецькі заклади. Вчителі мистецьких дисциплін – слухачі курсів підвищення кваліфікації за денною та очно-дистанційною формами навчання обов'язково відвідують Полтавський художній музей «Галерея мистецтв» імені М. Ярошенка. Методистом-куратором на початку курсів пропонується афіша мистецьких подій обласного центру. Традиційним є обговорення під час залікової сесії.

При дистанційній формі, коли роль куратора перетворюється на роль тьютора або фасилітатора, домінантним фактором є самонавчання та саморозвиток учителя.

В умовах відсутності монополії інститутів післядипломної освіти щодо надання послуг із підвищення кваліфікації

(відповідно до Закону України «Про освіту» 2017 р.) конкурентоспроможними будуть ті заклади, які пропонують ефективні й цікаві для вчителів форми роботи та забезпечують їх актуальним змістом. Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського – визнаним лідером вітчизняної післядипломної освіти здійснюються постійні розвідки щодо відповідності сучасним вимогам педагогічної науки, філософії освіти та загального цивілізаційного розвитку. Інноваційна діяльність науково-педагогічного складу інституту являє собою тісний взаємозв'язок наукових досліджень із практичною діяльністю, що підтверджує її актуальність.

Упровадження моделі розвитку загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського підтвердило актуальність проблеми, обраної для дослідження. Модель спонукає вчителя до усвідомлення необхідності побудови індивідуального вектора розвитку власної загальнокультурної компетентності, забезпечує ефективність зазначеного процесу, що, своєю чергою, відповідає меті і завданням післядипломної освіти у контексті парадигми «Освіти протягом життя».

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзікова Л. В. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях / Лідія Володимирівна Айзікова. – Наукові праці, 2012. – Випуск 146. – Том 158. – С. 62–64. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : lib.chdu.edu.ua.
2. Дистанційне та змішане навчання інформатики. Блог про дистанційне та змішане навчання інформатики. Технології та системи дистанційного навчання. Moodle. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>.
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; Голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

5. Клепко С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті / Сергій Федорович Клепко. – Полтава : ПОІППО. – 2006. – 328 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).
7. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образования учащихся школы : пособие для самообразования / Н.Ю. Конасова. – СПб. : СПб. гос. ун-т пед. мастерства. – 2000. – 41 с.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упор. : Гриневич Лілія, Елькін Олександр та ін. // Ухвалено рішенням колегії МОН 27.10.2016. – 40 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
9. Нова українська школа: стратегії діяльності освітян Полтавської області та Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського / укл. В.В. Зелюк, С. Ф. Клепко, І. О. Кіптілий. – Полтава : ПОІППО, 2017. – 188 с.
10. Особистість в освіті; парадигма культури [Текст]: монографія / В. В. Зелюк, В. Ф. Моргун, Т. А. Устименко – Полтава : ТОВ «АСМІ». – 2011. – 212 с., іл.
11. Проект Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukreinian_version.pdf.
12. Психологічний тлумачний словник. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
13. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования: Монография / С. Л. Троянская. – Ижевск. – 2004. – 100 с.
14. Халецька Л. Л. «Поштовх» (Розвиток загальнокультурної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти) [Електронний ресурс] : електронний посібник / Авт.-укл. Халецька Л. Л. – 1 Гб. – Полтава : ПОІППО, 2017. – 1 електрон. опт. диск (DVD-R) ; 12 см. – Систем. вимоги : Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 7 ; MS Office 97-2010.
15. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame Reference for an Assessment and Research Program – OSCE (Draft). – <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deels-aedcericd20029.pdf>.

16. European Commission (2016), Cultural Awareness and Expression Handbook, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>.
17. European Employment Strategy. – <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en>.
18. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 17.1.2018. – <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

Вадим ПИЛИПЕНКО

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна українська освіта перебуває на шляху докорінної трансформації. Активне оновлення нормативної бази, пошук ефективних концепцій, модернізація освітнього середовища – це далеко не повний перелік ключових заходів освітньої реформи в Україні. Відповідно до ЗУ «Про повну загальну середню освіту» однією зі складових мети функціонування закладів загальної середньої освіти є формування в особистості прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя [6]. Таким чином, школа із «храму статичних знань» перетворюється на динамічну структуру розвитку ключових компетентностей. Вона перестає давати готовий інтелектуальний продукт, а має розвивати в учня здатність ефективного пошуку цього продукту як у професійній, так і особистій сферах. Активна пізнавальна діяльність сучасної особистості нероздільно пов'язана з обробкою значних обсягів інформації.

У ХХІ столітті поняття «інформаційний голод» втратило свою актуальність. Людство почало страждати від перенасиченості інформації. Будь-який віртуальний запит дає широкий спектр різноманітних відповідей, серед яких важливо знаходити найбільш корисні та ефективні для себе. Теперішнє інформаційне середовище відкрило широкі можливості для використання та обробки даних, зокрема з освітньою метою. Сучасний учитель отримав шанс використовувати значну кількість інформаційних ресурсів у своїй професійній діяльності. Але важливо, щоб вони стали запорукою налагодження ефективної комунікації між педагогом, учнями та їхніми батьками. Інструментом налагодження такої взаємодії може стати розвиток медіаграмотності як складової професійних компетентностей педагога.

Питання розвитку медіаграмотності сучасного учителя останнім часом дедалі більше привертає увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників: О. Волошенюк, Н. Деннер, В. Іванова, Т. Іванової, Р. Макгіла, Ф. Мюллера, Т. Устименко та інших. Проте однією з ключових ознак проблеми окреслення сутності медіаграмотності вчителя як складової його професійних компетентностей є динаміка її розвитку та об'єктивна швидкість суспільних трансформацій у сучасній Україні, а тому перспективи переосмислення зазначеного питання набувають нової науково-теоретичної та практико-зорієнтованої актуальності.

Окреслюючи мету нашого дослідження, важливо актуалізувати його праксеологічну складову. Проблема розвитку медіаграмотності сучасного учителя нерозривно пов'язана з ефективною практикою, яка, своєю чергою, має гармонійно поєднувати осмислення теорії, спрямованої на перспективи самовдосконалення, та стратегічне планування його реалізації. Таким чином, метою цього дослідження є теоретичне обґрунтування праксеологічної необхідності розвитку медіаграмотності сучасного вчителя як невід'ємної складової його професійних компетентностей.

Ґрунтуючись на актуальності дослідження, сформулюємо конкретні завдання, які мають бути розв'язані у статті: 1) окреслити роль медіаінструментарію в успішному впровадженні фахових методик і технологій учителя; 2) простежити вплив медіаграмотності на розвиток андрагогічних компетентностей учителя; 3) охарактеризувати можливості формування позитивного іміджу освітянина у медіапросторі.

Праксеологію як термін було обґрунтовано у середині ХХ століття польським філософом Т. Котарбінським, що вбачав у ній сферу наукового пізнання, яка синтезує дані різних наук, що пов'язані з організацією праці та мають як основний критерій ефективну практику. «Праксеологія – це типова модель організаційної науки, спрямована на напрацювання практичних порад, з асиміляцією й систематизацією даних з різних наук під кутом зору завдань цієї сфери діяльності» [12, с. 18]. У контексті нашого

дослідження праксеологія виступатиме маркером практичного значення медіаграмотності вчителя та окреслюватиметься у можливостях ефективної діяльності учасників освітнього процесу.

Медіаграмотність сучасного педагога нерозривно пов'язана з широким поняттям медіаосвіти. Ще в минулому столітті в ЮНЕСКО медіаосвіта розглядалася як навчання теорії та практичних умінь для опанування масмедіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці [15, с. 5]. У ті часи наголошувалося на відокремленні медіаосвіти від решти навчальних предметів: її слід відрізнити від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні галузей знань: математики, фізики, географії тощо [14, с. 3]. У сучасних умовах інтеграційних процесів в освіті ставлення до предметної імплементації основ медіаграмотності змінюється. У Концепції впровадження медіаосвіти важливе місце відведене інтегрованому підходу для використання медіадидактики в межах наявних предметів [11]. У концепції «Нова українська школа» також здійснено симбіоз вищезгаданих понять та виокремлено «інформаційно-цифрову компетентність», яка має набуватися здобувачами освіти протягом навчання в школі [16, с. 11]. Ця компетентність включає, зокрема, інформаційну та медіаграмотність, що забезпечують формування здатності критично мислити, споживати, створювати та поширювати якісний інформаційний та медійний продукт. Це відкриває нові можливості перед широкою спільнотою педагогів-практиків різного фаху для використання медіазасобів навчання.

Учитель середини 90 років ХХ століття міг розраховувати на дидактичний успіх завдяки старенькому діапроектору та телевізору, які урізноманітнювали традиційне освоєння теми. У середині першого десятиріччя ХХІ століття з поширенням комп'ютерної техніки у вжиток освітян ввійшли презентації, змонтовані відеоролики тощо. У той час медіаграмотність учителя полягала у кількісних можливостях накопичення подібних джерел інформації та вдалій імплементації їх у дидактичний процес. На сучасному етапі перед освітянином

стоять нові завдання, пов'язані з умілим використанням та вибором найвдаліших медіазасобів для навчання.

Сучасна дитина значно відрізняється від свого гіпотетичного однолітка минулих років. Принципова різниця між ними полягає у способі мислення. А останній нероздільно пов'язаний з інформаційним середовищем [10, с. 111]. Сьогоднішня учнівська молодь характеризується «кліповим мисленням». Його окреслюють як процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, яка надходить до людини, високою швидкістю її сприймання [5, с. 38]. Ми не будемо зупинятися на ґрунтовному аналізі цього феномена сучасності, лише окреслимо вплив на нього нинішнього медіасередовища. Маємо підстави говорити про прямий зв'язок мислення сучасної дитини з новітньою медіарізноманітністю. До того ж, варто враховувати, що для сучасного учня звичним є освоєння навколишнього середовища через екран гаджета [14, с. 5]. Саме там знаходиться комфортне для нього інформаційне середовище, яке до того ж має незаперечний авторитет [18, с. 426]. Часто в молодіжному сленгові за незрозумілих обставин можемо почути: «Google тобі в поміч!». Підкреслимо, що не тлумачний словник чи архів якоїсь із бібліотек, а саме віртуальна пошукова система.

За таких умов у вчителя не залишається іншого виходу, як іти в «медіасвіт» і ставати актуальним для учня саме там. Це є невід'ємною складовою сучасного розуміння педагогіки партнерства, організаційна роль у якій належить саме учителю [7, с. 18]. І тут в нагоді стає не заперечення звичних інтерактивних методів роботи, а їх інтерпретація [8, с. 96]. Адже медіаконтент також потребує не прямого викладання, а якомога ширшої інтеграції [19, с. 395]. Наприклад, уже відомі та апробовані «уявні подорожі» та «репортажі» з місць подій на уроках літератури, географії та історії, які раніше виконувалися у письмовій формі за допомогою ручки та зошита, трансформуються у віртуальну реальність, яка дає значно більше емоційних можливостей.

Існує безліч варіацій роботи з інтеграцією навчального медіаконтенту. Наприклад, використання аудіовізуальних медіа може включати такі способи їх використання з освітньою метою: аналіз медіапродукції (розвиток критичного мислення), який може мати міждисциплінарний та інтерактивний характер; участь у створенні навчальної медіапродукції, що передбачає спільний вибір теми, змісту, концепції, шляхів практичної реалізації проєкту; розроблення критеріїв оцінювання, яке здійснюють спільно вчителі й учні [13, с. 33]. Розвиток критичного мислення учнів на основі опрацювання текстових джерел може включати ознайомлення з прикладами маніпулятивного впливу (логічні та образні задачі); вияв соціально-психологічних механізмів, методів і прийомів, які використовуються з цією метою; з'ясування логіки мислення, вияв та оцінювання авторської концепції медіаповідомлення [9, с. 42].

Освітняни часто застосовують комбіновані завдання, що передбачають використання різних видів медіа одночасно. Зокрема, створення проєктів віртуальних акаунтів у соціальних мережах для літературних героїв, історичних постатей, навіть хімічних елементів. Учні проєктують умовне віртуальне життя цих об'єктів, додаючи їм друзів, формуючи пости, ставлячи лайки й дизлайки під ними. Безумовно такі типи завдань можуть здаватися занадто ігровими, але вони існують у звичній для учнівської свідомості реальності. Тут важливі роль учителя та його здатність перетворити цю ігрову ситуацію на навчальну.

Важливим є не просто використання медіазасобів для урізноманітнення освітнього процесу, а й поєднання власної дидактичної мети з формуванням інфомедіаграмотності учнів. Це завдання є надзвичайно актуальним у світлі останніх тенденцій віртуального життя учнів. Вони сприймають кіберсвіт як реальність, шукають там не лише спілкування, а й творче самовираження. Тому сучасний учитель не може нехтувати цією реальністю в житті учня. Важливо, щоб навчання мало вплив на їхню суб'єктність у віртуальній реальності або в сучасному світі медіа.

Тому ми розглядаємо кожен із шкільних предметів як

чудову платформу для розвитку медіаграмотності учня. Використання методів фактчекінгу (перевірки достовірності інформації, що отримується з тих чи інших джерел) дає подвійний ефект. З одного боку, учень опрацьовує тему з активним використанням гаджетів, а з іншого – перетворюється на викривача маніпуляцій. Важливо, щоб перед виконанням завдання учитель проговорював цю подвійну місію. Відчуття залучення до глобального процесу є додатковим стимулом. Учні можуть перевіряти авторство того чи іншого тексту, хронологічні фактори в ньому, порівнювати інформацію тощо.

Таке поєднання дає змогу формувати в учнів корисну звичку критичного аналізу медіаконтенту. Важливо, щоб це була звичка компетентної критики, а не простої недовіри. Для вчителя це ще один важливий виклик, сутність якого полягає у якісному підборі засобів фактчекінгу та аналізу проведеної роботи. Необхідно проговорювати зроблені кроки. Враховувати, що в молодіжному середовищі є певний дисонанс сприйняття новин зі Світової мережі Інтернет, особливо тих, які вони знаходять у соціальних мережах. З одного боку, рівень критики цього виду новинного контенту вищий, а з іншого – соціальні мережі асоціюються у молоді з певною релаксацією, що створює додаткове поле для маніпуляцій [21, с. 14]. Приведення прикладів маніпуляції та обговорення алгоритмів виходу з такого середовища у рамках обговорення основної теми уроку й складатиме подвійний ефект імплементації основ медіаграмотності в освітній процес.

Безумовно, активне використання медіаінструментарію в упровадженні фахових методик і технологій ставить нові професійно-компетентні виклики перед освітянами, адже учителі та учні можуть перебувати на різних рівнях оволодіння інформаційними технологіями. Так само й у межах одного класу рівень кожного з вихованців у оволодінні технологіями та матеріально-технічні можливості можуть бути значно диференційованими. І тут важливо забезпечувати ситуацію комфортного опанування медіаграмотності. Учителеві необхідно досконало володіти засобами, що необхідні для виконання того чи іншого

завдання та добре знати внутрішню ситуацію в класі щодо рівня можливостей кожного з учнів.

Як бачимо, медіаграмотність учителя відіграє значну роль у професійному спілкуванні з учнями, зокрема в сенсі мотивації їх до активної співпраці. Але комунікаційна сфера педагога не обмежується лише учнівським середовищем.

Важливе місце займає й спілкування вчителя з батьками дітей та налагодження з ними якісної освітньої співпраці. Тому не дивно, що наступним кроком буде розгляд впливу медіаграмотності на розвиток андрагогічних компетентностей освітянина. Спілкування педагога з батьками здобувача освіти проходить довгий шлях від дитячого садочка до старшої школи. Кожен із періодів має свої особливості. Зокрема, вихователі закладів дошкільної освіти значно рідше згадують про проблеми у комунікації з батьками, ніж учителі-предметники, що працюють у старшій школі. Причин цього може бути безліч: психофізіологічні періоди у розвитку дитини, фактори оцінки та завищених очікувань батьків тощо. Але сам факт необхідності підтримки постійного зв'язку з батьками є надзвичайно важливим. Тут учитель перестає бути «педагогом» у звичному для сьогодні розумінні цього слова. Він змушений апробувати на собі нові професійні функції, які за класифікацією М. Ноулза мають стати основою управління освітнім процесом [17, с. 195]. Це функції: наставника (дуже складна функція, яка передбачає наявність незаперечного авторитету); фасилітатора (у ході взаємодії допомогти кожному з батьків відчувати свою роль у колективі класу); модератора (окреслити для кожного з батьків цінність успіхів їхніх дітей у шкільному житті, які часто можуть бути не пов'язані з навчальними досягненнями); консультанта (зворотний зв'язок, коли учитель у складній ситуації може проконсультуватися з батьками, а вони так само можуть звернутися до педагога); ініціатор змін (генерувати ініціативи та впроваджувати їх у життя).

Ці функції вимагають від учителя фактично очолити педагогічну освіту батьків. Це нове поняття, яке поступово входить у науковий вжиток. Сутність його полягає у комунікуванні з батьками на загальнопедагогічні теми: роль і

місце батьків у вихованні дитини; специфіка виховного впливу на дитину батька і матері; особливості виховання юнаків і дівчат; сутність виховання, мета, завдання, фактори впливу на дитину; специфіка домашнього і шкільного виховання; зміст і форми взаємодії сім'ї і школи; взаємозв'язок фізичного, морального, розумового виховання. Таке спілкування є дуже важливим, адже часто освітяни стикаються з підміною понять, безпідставними закидами та іншими труднощами, що негативно впливають на налагодження якісної взаємодії з батьками учнів.

За таких обставин медіаосвіта може стати одним із дієвих інструментів для комунікації. Перший приклад стосуватиметься консультування батьків щодо життя їхніх дітей в кіберпросторі. Учитель має виступити у ролі компетентного консультанта або генератора якісних змін, запропонувати батькам співпрацю у цьому питанні.

Особливе місце займає суб'єктність самого учителя у Світовій мережі Інтернет. Учительські професійні блоги не завжди стають місцем, яке цікавить батьків. Іноколи вони долучають учителів до груп у месенджерах та починають колективну комунікацію з ними. Важливо, щоб контент, який поширюється учителем, відповідав педагогічній культурі та етиці. Це спілкування перебуває у професійному полі освітянина, тому вихід за його межу може завершитися непоправними іміджевими втратами.

Не менш важливим є образ учителя в соціальних мережах. На сьогоднішній день у суспільстві активно дискутуються питання приватності контенту на сторінках освітян. Ми не маємо за мету долучитися до активного обговорення зазначеної проблеми, а звернемося до науково обґрунтованого поняття «професійного іміджу педагога» і впливу на нього медіаграмотності.

Сучасні вітчизняні дослідники визначають поняття «педагогічний імідж» з точки зору ідеалу як образ, що створюється відповідно до уявлень педагога про досконалу манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішнього вигляду, і активно впливає на формування професійно-педагогічної культури [20, с. 196]. Або як сукупність певних

рис, які люди асоціюють з індивідуальністю та наявністю лідерських якостей. Уявлення про людину, засноване на її зовнішньому вигляді, навичках, манері говорити, менталітеті, вчинках [3, с. 29]. Однозначно можна сказати, що імідж сучасного освітянина формується на основі його поведінки, але під значним впливом оцінок і думок інших людей [3, с. 30].

Як бачимо, професійний імідж розглядається як складова (разом із репутацією) професійного статусу вчителя. Обидва поняття більше орієнтовані на зовнішнє сприйняття особистості педагога. Освітянин, що працює над своїм іміджем, перетворюється на медійну особистість.

Але відразу окреслимо, що медійність учителя сформувалася багато в чому в незалежних від нього обставинах. Останнім часом особистість педагога дедалі частіше стає предметом журналістських розслідувань, популярних шоу тощо. Поступово у свідомості батьків (і значною мірою учнів) формується медійний образ безособового учителя, який є героєм інформаційного продукту. І одним із перших фахових завдань освітянина стає переведення спілкування з батьками у поле своєї суб'єктності. Зробити це важливо не тільки у живому спілкуванні, а й у віртуальному, адже кіберпростір розглядається як одна із ключових складових існування сучасної особистості педагога.

Аналізуючи кращий досвід вирішення проблеми формування позитивного іміджу особистості учителя у світовій мережі, звернемося до порад сучасного британського педагога Роса Макгіла. Він відомий як педагог-практик та гострий спікер освітніх дискусійних майданчиків різних рівнів [1]. Розроблені ним поради освітянам щодо налаштування та ведення персональної сторінки в соціальних мережах є потужною квінтесенцією його особистого досвіду та світової практики. Рос Макгіл радить: «1. Налаштуйте свою персональну сторінку в соціальній мережі так, аби вона виглядала професійно. 2. Захистіть свою приватну інформацію. 3. Перед тим, як щось опублікувати, запитайте себе «Як би я на це відреагував, якби був татом чи мамою одного з учнів?» 4. Будьте

прикладом для своїх учнів – покажіть їм, як потрібно поводитися онлайн. 5. Виважено ставтеся до розміщення особистих фото – пам'ятайте, що їх бачитимуть колеги, учні, батьки. 5. Захистіть свої паролі – не дозволяйте учням користуватися вашими гаджетами чи заходити на вашу сторінку. 6. Слідкуйте за тим, аби ваші родичі чи знайомі не розміщували фото чи іншу інформацію про вас, яка може вас скомпрометувати. 7. Пишіть на теми, які торкаються вашої професійної діяльності – це демонструватиме ваш професіоналізм та знання предметної галузі. 8. І на останок пам'ятайте, що соціальні мережі мають неймовірну силу: вам потрібно чимало років, аби вибудувати професійно репутацію, але достатньо кілька секунд, щоб її зруйнувати» [2].

Звичайно, кожен освітянин вибудовує власний алгоритм формування іміджу в Світовій мережі Інтернет, що може доповнити чи заперечити окремі тези Р. Макгіла, але варто завжди пам'ятати про останню з них, яка є своєрідним індикатором співвідношення особистих і професійних цінностей.

Підсумовуючи зазначимо, що сучасна ефективна освітня практика нероздільно пов'язана з розвитком рівня медіаграмотності педагога. Кваліфіковане використання медіаконтенту в освітніх цілях стає фактором додаткової мотивації учнів до включення у освітній процес, перетворює його з «сірої» рутини у сучасну дослідницьку діяльність дітей за допомогою звичних для їх повсякдення гаджетів. У спілкуванні з батьками медіаграмотність є ефективним посередником, що забезпечує якісну сучасну комунікацію. Зрештою, саме рівень медіаграмотності сучасного учителя є важливою складовою його професійного іміджу, який у сучасних умовах значною мірою формується у Світовій мережі Інтернет.

Зазначені обставини, загальносвітові глобалістичні процеси та новітні виклики перед освітою дають підстави прогнозувати посилення ролі медіаграмотності у професійній діяльності вчителя. Тому варто використовувати всі досяжні медійні можливості для підвищення ефективності педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. McGill R. Career History [Electronic Resource] : El. text data. – Access mode : <https://www.teachertoolkit.co.uk/about/career-history/>
2. McGill R. Managing Your Social Media Profile [Electronic Resource] : El. text data. – Access mode : <https://www.teachertoolkit.co.uk/2016/11/11/social-media-protection/>
3. Абетка візуальної грамотності / Баликін І., Волошенюк О., Чорний О., Федченко О. / За редакцією Волошенюк О., Іванова В., Євтушенко Р. – Київ : АУП, ЦВП, 2019. – 80 с.
4. Васильєва С. Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія : монографія / С. Васильєва. – Харків. – «Планета-Принт», 2015. – 540 с.
5. Гич Г. Кліпове мислення молоді: друг чи ворог навчання? / Гич // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія. Серія : Педагогіка. – 2016. – Т. 269, Вип. 257. – С. 38-42.
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Ел. текст. дані. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>. – 15.04.2020.
7. Зелюк В. Нова школа: новий учитель / В. Зелюк // Постметодика. – 2016. – № 2. – 18-20.
8. Іванов В. Медіакомпетентність та медіаграмотність як основні компетентності сучасного педагога / В. Іванов, Т. Іванова // Інформаційне суспільство. – 2014. – Вип. 20. – С. 96-99.
9. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів / В. Іванов, О. Шкоба // Інформаційне суспільство. – 2012. – Вип. 16. – С. 41-52.
10. Клепко С. Формування лідерської компетентності в школі: навчальний посібник-довідник / С. Клепко, Л. Литвинюк. – Полтава : ПОІППО, 2012. – 270 с.
11. Концепція впровадження медіаосвіти (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Ел. текст. дані. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
12. Котарбинський Т. Развитие праксиологии / Т. Котарбинський // Польское обозрение. – 1962. – №12. – С.15-27.
13. Литвин А. Завдання медіаосвіти в підготовці фахівців / А. Литвин // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 31-37.
14. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / О. Волошенюк, О. Ганик, В. Голоща-пова, Г. Дегтярьова,

- І. Іванова, А. Кожанова, Г. Пиза, О. Шкребець, О. Янкович / За редакцією О. Волошенюк, В. Іванова. – Київ : ЦВП, АУП, 2018. – 234 с.
15. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя / Т. Бакка, О. Бурім, О. Волошенюк, Р. Євтушенко, Т. Мелещенко, О. Мокрогуз; За ред. В. Іванова, О. Волошенюк. – К. : ЦВП, АУП, 2016. – 243 с.
16. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – К., 2016. – 36 с. – Ел. текст. дані. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
17. Огієнко О. Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді / О. Огієнко // Освіта впродовж життя: вимоги часу Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Едельвейс, 2012. – С. 194-198.
18. Тараненко О. Тренінгові вправи як відповідь на сучасні виклики медіатравмування / О. Тараненко // Збірник статей Сьомої міжнародної науково-методичної конференції: Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку. – Київ. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2019. – С. 420-427.
19. Устименко Т. Стратегії набуття інфомедійної грамотності в післядипломній педагогічній освіті / Т. Устименко // Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». – Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. – 494 с.
20. Хуртенко О. Структура професійного іміджу молодого педагога та фактори, що на неї впливають / О. Хуртенко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2017. – Вип. 21. – С. 194-203.
21. Як можна протидіяти «фейковим новинам»? : Аналіз. – Київ: Фонд Фрідріха Науманна за Свободу, Академія української преси, 2019. – 32 с.

Науково-практичне видання

ІНСАЙТИ ДЛЯ ОСВІТИ:
МОДЕЛЮВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ОСВІТНІХ ПРАКТИК
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Монографія

Автори: Н. І. Білик, Т. В. Водолазська, М. М. Єщенко, В. В. Зелюк,
С. Ф. Клепко, С. В. Королюк, Н. В. Корягіна, Л. В. Литвинюк, В. В. Пилипенко,
Я. В. Сухенко, Т. А. Устименко, Л. Л. Халецька

Укладачі: В. В. Зелюк, С. Ф. Клепко, Т. А. Устименко

Літературний редактор: О. В. Стоцька

Оформлення і дизайн обкладинки: А. В. Дружиніна

Титул: креслення та рисунки винаходів машин і механізмів Леонардо да
Вінчі. Джерело: [http://leonardodavinci.ru /mehanizmi/](http://leonardodavinci.ru/mehanizmi/)

Відповідальність за дотримання вимог академічної
доброчесності несуть автори

Видавець і виготовлювач:

Полтавський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, 36029, Україна
Тел./факс: 8 (0532) 56-38-52
E-mail: root@pei.poltava.ua

