

УДК 37.018.46

## КОНЦЕПТИ МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПАРАДИГМІ

(за мотивами твору К. Д. Ушинського  
«Проект учительської семінарії»)

**Вікторія Стойкова,**  
ORCID iD 0000-0003-2862-1143  
кандидат педагогічних наук,  
заступник директора з науково-педагогічної роботи  
Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
viktoriya.stoykova@moippro.mk.ua

*У статті описано результати дослідження базових концептів моделювання технології професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти в умовах постіндустріального суспільства й постнекласичної науки.*

*Здійснено компаративний аналіз робіт «Проект учительської семінарії» К. Ф. Ушинського й «Прийдешнє постіндустріальне суспільство» Д. Белла. Це дало можливість узагальнити фундаментальні принципи підготовки й професійного розвитку педагогів, спрогнозовані К. Д. Ушинським, та визначити ступінь їхньої актуальності на сучасному етапі розвитку суспільства.*

*Установлено, що професійний розвиток особистості педагога в постіндустріальному суспільстві набуде нової якості за умови моделювання системи післядипломної освіти в контексті постнекласичної науки. На підставі отриманих висновків автор здійснив добір доцільних моделей (форм) організації післядипломної педагогічної освіти, які узгоджуються з класичними принципами професійного розвитку й людиноцентричною парадигмою постіндустріального суспільства. Результати дослідження покладено в основу оновленої моделі підвищення кваліфікації педагогів у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** дуальне навчання, модулі (кейси), наставництво, педагогічна інтернатура, педагогічна практика, професійний розвиток, стажування, супервізія.

© Стойкова В. В., 2020.

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбувається зміна базових методологічних парадигм, що стимулюється інтенсивними, прискореними еволюційними змінами в суспільстві й переходом від індустріального етапу до постіндустріального (знанневого). Ці процеси знайшли своє відображення в концепції постіндустріального суспільства американського соціолога Д. Белла. Дослідник у роботі «Прихід постіндустріального суспільства» передбачив і докладно описав ознаки нового етапу суспільного розвитку, у якому переважають інноваційний сектор економіки, виникнення індустрії знань та інтенсивне зростання економіки послуг (Белл Д., 2008). Науковець обґрунтує

зв'язок між зміненими ціннісними орієнтаціями в економіці та новим постнекласичним періодом у науковій галузі. Тепер наука стає потужною продуктивною силою економіки. У цей час змінюються вимоги не лише до технологій і технологічних процесів, а й до фахівців, задіяних у всіх галузях суспільної діяльності для організації й реалізації цих технологій.

Потребує уваги й система професійного розвитку педагогічних працівників. Відтепер нове соціальне замовлення на підготовку сучасного педагога має відповідати новій еталонній моделі: педагог є творчою особистістю з системним і критичним мисленням; він активно реалізує в професійній діяльності здатність до організації дити-

ноцентрованого освітнього процесу, спрямованого на партнерство та консолідовану співпрацю; він досягає найвищого результату в професійній діяльності – формує цілісну всебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення, патріота з активною життєвою позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та навчатися впродовж життя (Концепція «Нова українська школа», 2016); він здатний: орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; розвиватися професійно впродовж життя через проєктування власного розвитку на основі різних видів освіти (де формальна освіта стає стартом (поштовхом) для неформальної та інформальної форм самовдосконалення); формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною тощо. Такі вимоги спонукають критично оцінити стан наявної системи професійного розвитку педагогів та відкалібрувати її згідно з еталонним продуктом діяльності.

Питання підготовки педагогів у системі післядипломної освіти постійно перебувають у полі зору багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема в наукових працях В. Андрущенко, С. Гончаренка, Г. Дмитренка, І. Зязюна, В. Лугового, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Олійника, С. Сисоевої, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Л. Хоружої здійснюються як комплексні, так і часткові дослідження післядипломної освіти педагогічних працівників. Зазначимо, що чимало наукових висновків і перевічених робочих гіпотез ґрунтуються на роботах класиків педагогічної науки, які мали хист до наукового передбачення та прогнозування. Серед них відомий український педагог К. Д. Ушинський, предметом наукових теоретичних і практичних досліджень якого стали саме питання підготовки педагогів у системі професійної та післядипломної освіти.

**Мета статті:** дослідження базових концептів моделювання технології професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти на основі компаративного аналізу теорії постнекласичної науки та педагогічної спадщини

К. Д. Ушинського.

Реалізація мети дослідження здійснюватиметься через виконання **таких завдань:**

- виокремити ключові принципи підготовки й професійного розвитку педагогів у статті К. Д. Ушинського «Проект учительської семінарії»;
- установити ступінь актуальності визначених принципів у постнекласичній парадигмі (аналіз роботи «Прийдешнє постіндустріальне суспільство» Д. Белла.);
- узагальнити концепти моделювання системи професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти в умовах постіндустріального суспільства й постнекласичної науки.

**Ключові принципи підготовки й професійного розвитку педагогів у роботах К. Д. Ушинського.**

Дослідження творчої спадщини класиків педагогічної науки дає можливість чітко усвідомити особливості процесу її становлення, розвитку й еволюції. Серед фундаментальних наукових розробок у галузі професійної підготовки педагогічних працівників вагоме місце посідають праці К. Д. Ушинського. Для вивчення цього питання ми обрали відому статтю українського педагога, опубліковану в «Журналі міністерства народної освіти» в 1861 році, «Проект учительської семінарії».

У статті педагог докладно аналізує вихідні умови, у яких перебуває тогочасна система освіти, актуалізує потребу в спеціальних закладах для підготовки, професійного становлення й розвитку педагогічних працівників та обґрунтовує зміст і концептуальні принципи діяльності таких закладів.

К. Д. Ушинський наполягає на необхідності започаткування спеціальної системи педагогічної освіти, адже вбачає проблему подолання безграмотності за умови відсутності спеціально підготовлених фахівців: *«Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников,*

*специально подготовленных к исполнению своих обязанностей»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 511).

Науковець переконаний, що різнорівневий підготовці педагогів мають слугувати різні заклади освіти (учительські курси при народних училищах, гімназії при сирітських інтернатах, підготовчі учительські школи, педагогічні семінарії, інститути тощо). Такі заклади зможуть виконати свою унікальну місію в тогочасній системі освіти й забезпечити її стабільний розвиток.

Попри відмінності в кінцевій меті, на думку К. Ушинського, усі спеціальні заклади професійної педагогічної освіти мають спрямовувати свою діяльність у трьох напрямках. Серед них Костянтин Дмитрович виокремлює такі: теоретична підготовка педагогів, відпрацювання ними всіх тонкощів практичної педагогічної діяльності та формування особистості педагога як еталона високих моральних принципів і переконань: *«...в деле воспитания одного знания еще крайне недостаточно, а необходимо и умение»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 511);

*«...в каждом наставнике ... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения»* (Ушинський К. Ф., 1948, с. 511).

Науковець не підтримує розподіл процесів навчання й виховання майбутніх педагогів. Він переконаний, що педагог має бути взірцем освіченої та вихованої особистості: *«...воспитательное влияние учения и образовательное влияние воспитания... Удивительно ли, что при таком порядке умственное и нравственное воспитание детей идут в разлад и оба не имеют силы?»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 531).

Значну увагу в статті приділено питанням змісту педагогічної освіти. Серед обов'язкових компонентів останньої науковець актуалізує базовий компонент загальної психолого-педагогіко-фізіологічної підготовки вчителів. К. Ушинський стверджує, що педагоги мають бути обізнаними не лише з основами педагогіки, а й розумітися на психологічних особливостях своїх вихованців, уміти вибудовувати освітній процес із урахуванням психологічних і фізіологічних чинників: *«...воспитанники, гото-*

*вящиеся к должностям высшим, должны слушать не только полный курс педагогики, но также психологии и физиологии»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 544).

Другим – центральним змістовим компонентом підготовки педагогів, К. Ушинський визначає зміст фахової підготовки, а саме – предметів та курсів, основи яких педагог викладатиме в своїй професійній діяльності: *«...при помощи усидчивости и прилежания приобретет твердые, положительные и ясные познания в тех немногих предметах, которые излагаются в народной школе, и приобретет навык иногда превосходного преподавания»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 537).

Третім вагомим компонентом змісту підготовки педагогів К. Ушинський вважає загальнокультурну підготовку педагога. Саме ця підготовка дасть можливість учителю бути цікавим для своїх вихованців, сформуванню необхідний педагогічний авторитет та забезпечить володіння тими практичними навичками, які сприятимуть його професійній реалізації. До таких курсів відомий педагог відносить як загальнопізнавальні короткі практичні курси з сільського господарства, історії, географії, ботаніки, зоології, гігієни тощо, так і курси загальнопрофесійного спрямування: виразне читання, риторика, спів, малювання, креслення. Останні створюють передумови для професійної здатності, важливої для будь-якого педагога, – здатності бути зрозумілим: *«...следует приучать будущих учителей к церковному пению, каллиграфии, черчению, рисованию; здесь также должен проходить курс естественных наук»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 538);

*«...воспитанник должен быть приучен к ясному, выразительному, тоническому чтению, ясному выражению своих мыслей на словах и на письме, каллиграфии, рисованию и черчению»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 546).

Водночас зі змістовими компонентами підготовки педагогічних працівників у статті «Проект учительської семінарії» ми виокремили низку технологічних компонентів. Окремою групою компонентів є ті, що відбуваються під час додипломного етапу (до завершення навчання в закладі

освіти). Ця група містить три практичних компоненти. Перший реалізується під час основного етапу навчання. Він може бути сформульованим так: значна частка навчального часу спрямовується на відпрацювання практичних умінь і навичок у вигляді педагогічної практики: *«Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой»* (Ушинський К. Ф., 1948, с. 518).

Науковець проектує процес підготовки майбутнього педагога таким чином, що практичний складник охоплює не менше 50 % навчального часу: *«Нынешний двухлетний курс педагогического класса разделить на два годовые класса: теоретический и практический с тем, чтобы воспитанницы, прослушав годовой курс теоретического класса, могли переходить в класс практический...»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 321).

Реалізація другого технологічного компонента розпочинається перед завершенням циклу навчання у вигляді професійного стажування. Тепер майбутні педагоги роблять перші практичні професійні проби. Вони допомагають досвідченим учителям під час уроків і після них, а найкраще підготовлені – проводять заняття чи його елементи: *«Воспитанники школы, под надзором преподавателей, могут уже выказывать свои способности и приобретать некоторый навык в практике преподавания, помогают учителям в классах элементарной и малолетней школы, помогают ученикам готовить заданные уроки, следит за порядком и т. п.»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 539);

*«Когда ... наставники семинарии убедятся, что тот или другой семинарист может быть уже допущен к пробному преподаванию, тогда следует ... назначать семинаристу сюжет и день пробного урока...»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 528).

Третій компонент, на наш погляд, можна назвати педагогічною інтернатурою. Він відбувається після завершення теоретичного й практичного навчання в закладі освіти і розпочинається за умови готовності майбутнього педагога до са-

мостійної професійної діяльності: *«Когда наставники семинарии убедятся, что воспитанник может быть уже допущен к более самостоятельной школьной деятельности, тогда следует его поместить в одну из образцовых сельских школ, ... чтобы воспитанник мог еще в продолжение года оставаться под надзором семинарии, которая через своих учителей три или четыре раза в год будет удостоверяться в результатах его школьной деятельности, направлять ее своими советами»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 548–549).

К. Д. Ушинський переконає читача, що за такої моделі підготовки педагога останній набуває практичних професійних навичок і готовий до самостійної педагогічної діяльності: *«Понятно, что после двух или трех лет таких занятий из практиканта образуется хороший преподаватель, с отличными преподавательскими приемами и привычками, и что, кроме того, предмет преподавания установится в его голове в полной ясности и определенности»* (Ушинський К. Д., 1948, с. 518).

Однак на цьому етапі процес підготовки педагога не завершується. Педагог-науковець передбачив у своїй моделі окрему групу технологічних компонентів, які ми умовно віднесли до підслідипломного етапу (після завершення навчання в закладі освіти). Таких компонентів також три: перший – наставництво, або супервізія, другий – підвищення кваліфікації; третій – науково-методична підтримка, або консультування. Усі етапи післядипломного супроводу здійснює заклад освіти – учительська семінарія. Педагоги-наставники постійно опікуються професійним розвитком своїх вихованців, консультують їх, допомагають вирішити складні професійні проблеми. К. Д. Ушинський ініціює започаткування при семінарії вищих педагогічних курсів, під час яких планувалося щорічне проведення відкритих лекцій із педагогіки та психології. А в систему післядипломного супроводу педагогів відтепер були внесені педагогічні з'їзди та збори: *«Словом, семинария должна не только вложить в своих воспитанников благороднейшие педагогические стремления, но и суметь поддержать эти стремления, в какую бы глушь*

судьба ни забросила ее воспитанников» (Ушинський К. Д., 1948, с. 549).

Спостереження за педагогічною діяльністю молодих спеціалістів дає ґрунт закладам освіти для узагальнення досягнень, досвіду, проблем, складних педагогічних ситуацій і розроблення на їхній підставі методичних вказівок щодо допомоги вчителям: «*Такие руководства, получившие одобрение начальства семинарии, прежде печатания должны быть испробованы в образцовых школах. Пробные уроки семинаристов и критика их на педагогических собраниях дадут превосходный материал для таких руководств, а испытание их на самом деле даст им окончательную обработку, после чего эти книги могут быть уже передаваемы печатанию*» (Ушинський К. Д., 1948, с. 550).

Результати ретельного вивчення статті «Проект педагогічної семінарії» дають підстави змодельовати систему підготовки та професійного розвитку педагогів, запропоновану К. Д. Ушинським. Модель може бути представлена чотирма ключовими принципами.

Перший: підготовка педагогів повинна здійснюватись у спеціальних закладах освіти.

Другий: професійна компетентність педагога містить когнітивні або інформаційні компоненти – ЗНАТИ, діяльнісні – УМІТИ й особистісні компоненти – БУТИ.

Третій: технології підготовки педагогів у закладі освіти повинні забезпечувати не менше 50 % практико-орієнтованої навчальної діяльності у формі практичних занять, стажувань, педагогічної інтернатури тощо.

Четвертий: професійне становлення й розвиток педагога не повинні припинятися після закінчення закладу освіти – це безперервний процес, який реалізується у формі наставництва (супервізії), курсів підвищення кваліфікації, науково-методичних заходів (семінарів, лекцій, з'їздів, нарад) та забезпечення педагогів розробленими друкованими порадами й методичними вказівками.

**Принципи підготовки й професійного розвитку педагогів у постнекласичній парадигмі.**

У другій половині ХХ століття набула поширення теорія постіндустріального суспільства, відповідно до якої світ перейшов до нової фази еволюційного розвитку, який відрізняється від попереднього етапу суб'єктами й об'єктами виробничих процесів, засобами виробництва й місцем їхньої локалізації, роллю людини та продуктами виробництва. Дослідження теорії постіндустріалізму, що розпочато зарубіжними вченими (Р. Арон, Д. Белл, О. Тоффлер), набуло розвитку в постнекласичній теорії будови світу (В. Аршинова, І. Доброзравова, Ю. Мелкова, В. Стьопіна).

Зокрема Д. Белл зазначає, що в період постіндустріалізму кардинально змінюються акценти у відношеннях «Людина – Техніка» індустріального світу на відносини «Людина – Людина» постіндустріального. Основним продуктом виробництва після виробництва речей у період постіндустріалізму стає виробництво знань, тобто інформації.

В індустріальному технічному світі людина на рівні з машинами була знаряддям праці. На постіндустріальному етапі суспільного розвитку світ, який оточує людину, має ознаки соціально-аксіологічного, або соціально-етичного (Нікітіна О. Б., 2014).

Відтепер суспільство базується на послугах і є «*грою між людьми*», а головною дієвою особою стає професіонал, адже його освіта, досвід і сформована компетентність дозволяють йому відповідати всім вимогам постіндустріального суспільства: «*Професионалізм становиться критерием общественного положения*» (Д. Белл, 1999, переклад В. Іноземцева, 2004, с. 171–172).

Соціолог виокремлює низку характерних ознак постіндустріального суспільства, на підставі яких робить спробу прогнозувати його подальший розвиток.

Перша ознака: зростання (прискорення) темпів змін і продукування нової інформації, що зумовлює необхідність постійно змінюватися: «*Тысячелетиями... дети, идя по стопам своих родителей, следовали установившемуся образу действий и заведенному порядку, имели общую с ними книгу знаний и морали, поддерживали тесные связи с домом и семьей. Сегодня ребенок не*

*только обречен на радикальный разрыв с прошлым; он должен готовить себя к неизвестному будущему»* (Д. Белл, 1999, переклад В. Іноземцева, 2004, с. 230).

Друга ознака: зростання масштабів, яке зумовлює зміни форми та структури людської свідомості, виникнення нових соціальних і економічних інститутів: *«Эти две концепции – темпы перемен и темпы изменения масштабов – представляют собой идеи, вокруг которых может быть построено обсуждение ключевых структурных компонентов постиндустриального общества – знания и технологий»* (Д. Белл, 1999, переклад В. Іноземцева, 2004, с. 230).

Д. Белл наголошує, що в новому суспільстві особливу роль відіграє індивід, здатний оперативно диференціювати інформацію, яка його оточує; продукувати ту, якої не вистачає; пристосовувати її до своїх практичних потреб, тобто фактично інтегрувати процес формування нової самості й професійної кваліфікації в життєвий процес та процес виробничої діяльності. Компетентність такого професіонала повинна бути сформованою на творчому – ВОЛОДІТИ – та розвивальному – БУТИ – рівнях. Перший забезпечує здатність до дивергентного мислення (творчості й креативності), другий відповідає за розвивальну функцію та спонукає до постійного розвитку, удосконалення, навчання.

Нові освітні й життєві цінності починають захоплювати відносини між фахівцями, а відтак – ґрунтуватися на творчості й колаборації. Члени нового суспільства щодня генерують нові порції інформації й перевіряють її істинність не науковими гіпотезами, а практичною доцільністю та утилітарністю.

Отже сам процес здобування освіти перестає бути коротким етапом розвитку індивіда, освіта стає пролонгованим, навіть безкінечним процесом. Суспільство перетворюється на «суспільство знань» (OECD, 2000), в економічному секторі якого функціонують «організації, що навчаються» (Сенге П., переклад Б. Пінскера, І. Татарінової, 2009), де основною робочою силою стають «професіонали, які навчаються протягом усього життя» (Д. Белл, 1999, переклад В. Іноземцева, 2004, с. 495–505).

Д. Белл також наголошує, що в постіндустріальному суспільстві наукові знання не втратили своєї значущості, а набули нової якості: *«научное сословие – его форма и содержание – является монадой, содержащей в себе прообраз будущего общества»* (Д. Белл, 1999, переклад В. Іноземцева, 2004, с. 505), що свідчить про початок нового етапу розвитку постіндустріальної, або постнекласичної науки (Стьопін В., 2007). Саме теорія постнекласичної науки базується на ідеях саморегульованих систем та їхньому синергетичному контексті.

Відтак сучасні дослідження в галузі наукового розвитку органічно доповнюють теорію постіндустріального суспільства й обґрунтовують його наукові висновки.

Висновок перший: професіоналізм, який ґрунтується на постійному компетентнісному розвитку (компоненти: ВОЛОДІТИ, БУТИ), є ознакою високого соціального статусу.

Висновок другий: освітній процес має бути інтегрованим у професійну та побутову діяльність.

Висновок третій: моделі: «Суспільство знань», «Організація, що навчається» базуються на творчості й колаборації між «Професіоналами, які навчаються протягом життя».

Зіставимо систему підготовки та професійного розвитку педагогів, запропоновану К. Д. Ушинським, і наукові висновки теорії постіндустріального суспільства (постнекласичної науки) та відтворимо зв'язки між ними (рис. 1).

Проведений аналіз доводить, що другий, третій і четвертий принципи, які покладено в основу ідеї створення педагогічних семінарій та описані Костянтином Ушинським, чітко узгоджуються з положеннями теорії постіндустріального суспільства й, на наш погляд, набувають фундаментальної ролі в процесі побудови оновленої моделі системи професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти.

Визначено такі концепти моделювання системи професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти в контексті постіндустріального суспільства.

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ Й  
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ПЕДАГОГІВ.** За К. Д. Ушинським



- Підготовка педагогів повинна здійснюватись у спеціальних закладах освіти.
- Професійна компетентність педагога містить когнітивні або інформаційні компоненти – ЗНАТИ, діяльнісні – ВМІТИ й особистісні компоненти – БУТИ.
- Технології підготовки педагогів у закладі освіти повинні забезпечувати не менше 50 % практико-орієнтованої навчальної діяльності у формі практичних занять, стажувань, педагогічної інтернатури тощо.
- Професійне становлення й розвиток педагога не повинні припинятися після закінчення закладу освіти – це безперервний процес, який реалізується у формі наставництва (супервізії), курсів підвищення кваліфікації, науково-методичних заходів (семинарів, лекцій, з'їздів, нарад) та забезпечення педагогів розробленими друківаними порадами й методичними вказівками.

**ТЕОРІЯ  
ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО  
СУСПІЛЬСТВА.** За Д. Беллом



- Професіоналізм базується на постійному компетентнісному розвитку (компоненти: ВОЛОДІТИ, БУТИ) є ознакою високого соціального статусу.
- Освітній процес повинен бути інтегрованим у професійну та побутову діяльність.
- Моделі: «Суспільство знань», «Організація, що навчається» ґрунтуються на творчості й колаборації між «Професіоналами, які навчаються протягом життя».

*Рис. 1. Порівняння системи підготовки та професійного розвитку педагогів К. Д. Ушинського з теорією постіндустріального суспільства Д. Белла.  
Джерело: складено автором самостійно*

Порівняння моделі педагогічної освіти, описаної К. Д. Ушинським, із принципами постнекласичної парадигми сприяло стійкому переконанню в необхідності упровадження отриманих висновків у діяльність закладу післядипломної освіти.

Для цього із січня 2018 року в Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (МОІППО) розпочався процес оновлення системи підвищення кваліфікації. Він здійснювався у двох напрямках: перший спрямовувався на модернізацію змісту післядипломної освіти, другий – на відбір і впровадження релевантних форм та технологій підвищення кваліфікації.

Оновлення змісту післядипломної освіти базувалося на принципах наукового проектування й реалізовувалося у чотири етапи.

На першому етапі робочі групи (за фахом або напрямом професійної діяльності):

- добирали й аналізували інформацію про ключові положення чинних нормативно-правових ак-

тів та нормативно-технічних документів, що визначають вимоги до змісту та якості професійної діяльності, трудових функцій, які виконують педагоги за певним видом фахової діяльності;

- вивчали результати вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень, методичних публікацій, присвячених змісту професійних компетентностей (стандартів) педагогів за окремими галузями;
- моделювали структуру фахових компетентностей педагогів;
- узагальнювали результати проведеної роботи.

Загалом у МОІППО працювали 13 робочих груп, за результатами роботи яких розроблено близько сорока моделей фахових компетентностей педагогів.

Варто зазначити, що всі розроблені моделі фахової компетентності педагогів містили когнітивний (знання, розуміння – ЗНАТИ), функціональний (уміння, навички – ВМІТИ, дії, переконання – ВОЛОДІТИ) та особистісний (БУТИ) компо-

ненти.

Перші два охоплювали психологічний, педагогічний, інклюзивний, цифровий, державомовний, ціннісно-етичний та безпосередньо фаховий (володіння предметом і методикою його викладання) складники (Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти, 2018). Третій відповідав за особистісний розвиток фахівця й носив аксіологічний характер. До структури цього компонента віднесено такі особистісні риси та якості педагога: здатність вибудовувати гармонійні міжособистісні відносини; розвиненість емоційного інтелекту, лідерські якості та здатність працювати в команді, системність та інноваційність мислення, здатність моделювати педагогічні ситуації, передбачати ризики й управляти ними у професійній діяльності, адаптивність, самовдосконалення та саморозвиток педагога, здатність створювати інноваційне освітнє середовище, управління змінами тощо.

На другому етапі модернізації системи підвищення кваліфікації в МОШПО проводилась експертна оцінка структури й значущості окремих компонентів розроблених моделей. Із цією метою сформовані групи експертів (27 груп), до яких увійшли члени робочих груп і представники експертного середовища (педагоги вищої кваліфікаційної категорії (методисти, старші вчителі та вихователі), керівники методичних об'єднань, методисти науково-методичних установ тощо) у співвідношенні 1 до 5.

Члени експертних груп узяли участь в опитуванні, під час якого мали змогу оцінити вагомість кожного структурного елемента моделі.

На третьому етапі кожна робоча група визначила вимоги до знань, умінь, навичок фахівця, його особистісних якостей та узагальнила результати проведеної роботи у формі матриці когнітивного і функціонального компонентів фахової компетентності сучасного педагога. Розроблені матриці покладені в основу оновлених освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів певного фаху чи напрямку діяльності.

Відтепер програми носять модельний характер та можуть бути скомпоновані як для довготривалих, так і для короткотривалих курсів підвищення кваліфікації. Вони

містять 9 модулів: 6 наскрізних (педагогічний, психологічний, інклюзивний, цифровий, державомовний, ціннісно-етичний) та три фахових. Усі модулі можуть бути реалізовані на одному із трьох рівнів: основний, розширений та поглиблений – відповідної тривалості на 10, 20 чи 30 академічних годин. Модельний принцип формування освітньої програми забезпечує варіативність компонування змісту (обираються окремі або всі компоненти змісту) та рівнів організації освітнього процесу.

Другий напрям модернізації системи підвищення кваліфікації в МОШПО спрямовувався на відбір і впровадження релевантних форм підвищення кваліфікації. Оновлена модель повинна була відповідати принципам відкритості, гнучкості, варіативності, диференціації, індивідуалізації, матричності, практичної доцільності, акмеологічної та аксіологічної орієнтованості. Відтак форми підвищення кваліфікації, уведені в систему діяльності закладу, вирізнялись орієнтованістю на максимальний професійний розвиток педагогів і забезпечували широкий елективний вибір змісту освітніх програм та можливостей для їхнього моделювання й корекції.

Із-поміж диференційованих за рівнем, варіативних за змістом, часом і формою реалізації курсів педагог відтепер може обрати такі, що зможуть максимально задовольнити його професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити. Під час планування різних форм підвищення кваліфікації ми враховуємо чотири умови: кількість заходів підвищення кваліфікації повинна бути надлишковою; тривалість оптимально короткою (із можливістю варіювати зміст і рівень вивчення курсу), зміст різноплановим та різнорівневим, форми підвищення кваліфікації доступні й зручні для споживача освітніх послуг.

Отже, в оновленій моделі підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів у МОШПО із 2018 року впроваджено нові форми післядипломної освіти: короткотривалі курси підвищення кваліфікації, діяльнісно та компетентнісно орієнтовані вибірково модулі (кейси), а з 2020 року – сертифіковані наукові, науково-методичні, методичні, навчальні заходи.

Такі форми підвищення кваліфікації



є одним із видів накопичувальної системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів, забезпечення їхнього безперервного професійного розвитку, рівного доступу та вільного вибору.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що визначення базових концептів моделювання технології професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти на основі компаративного аналізу теорії підготовки педагогічних працівників К. Д. Ушинського та теорії постнекласичної науки сприяло оновленню системи підвищення кваліфікації в Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. У зв'язку з цим розроблені й уведені в практику роботи нові форми підвищення кваліфікації, які наразі перебувають у стані апробації протягом 2018–2021 років.

Слід зазначити, що такі форми мають значний попит серед керівників і педагогів та сприяють підвищенню іміджевої привабливості МОІППО.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не вичерпує всіх

аспектів проблеми моделювання технології професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти й засвідчує необхідність її подальшого вивчення та розроблення за такими перспективними напрямками:

- підготовка педагогів до самооцінювання освітніх потреб та проектування індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема у формі інформальної освіти;
- порівняння рівня ефективності різних форм підвищення кваліфікації, які увійшли до оновленої моделі професійного розвитку педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти;
- забезпечення якості освітнього процесу в оновленій моделі підвищення кваліфікації;
- модернізація різних форм підвищення кваліфікації в умовах відкритої освіти.

Дослідження окреслених проблем стане предметом подальших наукових пошуків автора.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл / Перевод с английского. – Изд. 2-ое, испр. и доп. – М. : Academia, 2004. – 788 с. – ISBN: 5-87444-203-0.
2. Bell D. The Coming of the Post-Industrial Society / D. Bell // The Educational Forum, 30 Jan. 2008. – 2008. – P. 574–579. DOI: 10.1080/00131727609336501
3. Knowledge Management in the Learning Society / OECD // Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. – 2000. – 258 p.
4. Нікітіна О. Б. Формування передумов постіндустриального розвитку України в тренді європейського вибору / О. Б. Нікітіна // Економічний вісник Національного гірничого університету. – 2014. – № 4. – С. 84–89. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/evngu\\_2014\\_4\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/evngu_2014_4_13).
5. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства освіти і науки від 16.07.2018 776. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»: [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.
7. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге // [Пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой]. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2009. – 448 с.
8. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и философия синергетики / В. С. Степин // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://spkurdyumov.ru/what/samorazvivayushhiesya-sistemy/>.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857–1861 гг. – 689 с.

**КОНЦЕПТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ  
(По мотивам произведения К. Д. Ушинского  
«Проект учительской семинарии»)**

**Стойкова Виктория,**  
кандидат педагогических наук, заместитель  
директора по научно-педагогической работе  
Николаевский областной институт  
последипломного педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
viktoriya.stoykova@moippo.mk.ua

*В статье описаны результаты исследования базовых концептов моделирования технологии профессионального развития педагогов в учреждении последипломного педагогического образования в условиях постиндустриального общества и постнеклассической науки.*

*Автор провел компаративный анализ работ «Проект учительской семинарии» К. Д. Ушинского и «Грядущее постиндустриальное общество» Д. Белла. Это дало возможность обобщить фундаментальные принципы подготовки и профессионального развития педагогов, прогнозируемые К. Д. Ушинским, и определить степень их актуальности на современном этапе развития общества.*

*Установлено, что профессиональное развитие личности педагога в постиндустриальном обществе приобретет новое качество при условии моделирования системы последипломного образования в контексте постнеклассической науки. На основании полученных выводов автор осуществил отбор целесообразных моделей (форм) организации последипломного педагогического образования, согласующихся с классическими принципами профессионального развития и человекоцентрической парадигмой постиндустриального общества. Результаты исследования легли в основу обновленной модели повышения квалификации педагогов в Николаевском областном институте последипломного педагогического образования.*

**Ключевые слова:** дуальное обучение, модули (кейсы), наставничество, педагогическая интернаттура, педагогическая практика, профессиональное развитие, стажировка, супервизия.

**CONCEPTS OF POSTGRADUATE TEACHERS EDUCATION MODELING  
IN THE POST-NON-CLASSICAL PARADIGM  
(based on «Teacher Seminary Project» by Kostiantyn Ushynskiy)**

**Stoikova Viktoriia,**  
Candidate of Pedagogic Sciences, Deputy  
Director for Scientific and Pedagogical Work,  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute,  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine,  
viktoriya.stoykova@moippo.mk.ua

*The article describes the study results of the basic concepts which model the teachers' development technology in postgraduate establishments under post-industrial society and post-non-classical science.*

*The author has run a comparative analysis of «Teacher Seminary Project» by Kostiantyn Ushynskiy and «Forthcoming Post-Industrial Society» by D. Bell. This made it possible to generalize the teachers training fundamental principles predicted by Kostiantyn Ushinsky and to establish their relevance.*

*In total, four classical principles have been identified. The first one defines the organizational structure of the education system to ensure the postgraduate teachers' development. The second principle reveals the content component of pedagogical education. The third and fourth ones*

determine the technologies during teachers training and at the stages of professional growing and pedagogical autonomy.

*It is established that the teacher development in the post-industrial society will acquire a new quality if the postgraduate system to be modelled according to the post-non-classical science. Based on the obtained conclusions, the author selected appropriate organization models of postgraduate pedagogical education, which are consistent with professional development classical principles and human-centered principle of post-industrial society.*

*The article describes the following selected models: short-term and end-to-end professional development courses, dual training courses, competence-oriented elective modules (cases), certified scientific, methodical and educational events and corporate training.*

*The study results have formed the basis of an updated model of teacher training in Mykolayiv In-Service Teachers Training Institute.*

**Keywords:** *dual education, internship, mentoring, modules (cases), professional development, supervision, teaching internship, teaching practice.*

## REFERENCES

1. Bell, D. (2004). *Grjadushhee postindustrial'noe obshhestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya* [The coming postindustrial society. Social Forecasting Experience]. M. : Academia [rus].
2. Bell, D. The Coming of the Post-Industrial Society / D. Bell // The Educational Forum, 30 Jan. 2008 – 2008. – P. 574–579. DOI: 10.1080/00131727609336501 [eng].
3. Knowledge Management in the Learning Society / OECD // Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. – 2000. – 258 p. [eng].
4. Nikitina, O. B. (2014). Formuvannya peredumov postindustrialnoho rozvytku Ukrainy v trendi yevropeiskoho vyboru [Formation of preconditions of post-industrial development of Ukraine in the trend of European choice] *Ekonomichnyi visnyk Natsionalnoho hirnychoho universytetu* [Economic Bulletin of the National Mining University], 4, 84–89. – Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/evngu\\_2014\\_4\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/evngu_2014_4_13) [ukr].
5. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku» // Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 № 988-r. [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029»: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934> [ukr].
6. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity / Nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 16.07.2018 № 776 [About approval of the Concept of development of pedagogical education. – Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [ukr].
7. Senge, P. (2009). *Pjataja disciplina. Iskustvo i praktika obuchajushhejsja organizacii* [Per. s angl. B. Pinskera, I. Tatarinovej]. [The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. [Per. from English. B. Pinsker, I. Tatarinova]. M.: ZAO «Olimp-Biznes» [rus].
8. Stepin, V. S. Samorazvivajushhiesja sistemy i filosofija sinergetiki. [Self-developing systems and philosophy of synergetics]. – Available at: <http://spkurdyumov.ru/what/samorazvivayushhiesya-sistemy> [rus].
9. Ushinskij, K. D. (1948). *Sobranie sochinenij [Pedagogicheskie stat'i 1857–1861 gg]* [Collected works] [Pedagogical articles 1857–1861] (Vol. 2). M.: APN RSFSR. – 689. [rus].