



**БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**ВІКТОРІЯ СИДОРЕНКО, ЛІДІЯ ГОРОШКОВА, АНДРІЙ ЄРМОЛЕНКО,
ВІРА ХАРАГІРЛО, ВІРА ГРЯДУЩА, АНАСТАСІЯ ДЕНИСОВА**

IMPROVEMENT OF MODERN ADVANCED TRAINING MODELS OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

COLLECTIVE MONOGRAPH

**УДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



**БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Вікторія Сидоренко, Лідія Горошкова, Андрій Єрмоленко,
Віра Харагірло, Віра Грядуща, Анастасія Денисова*

**IMPROVEMENT OF MODERN ADVANCED TRAINING
MODELS OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE
CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

collective monograph

**УДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В
УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

колективна монографія

Bilostok 2021

Рекомендовано до друку Вченою радою Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
(протокол № 11 від «22» грудня 2021 року)

Рецензенти:

ГРОЗНИЙ Ігор Сергійович – доктор економічних наук, професор, академік Академії економічних наук України, завідувач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

КУЧЕР Анатолій Васильович – заступник директора ННІ екології, професор кафедри екології та менеджменту довкілля Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор економічних наук, кандидат педагогічних наук

Автори:

СИДОРЕНКО Вікторія Вікторівна – директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки, психології та менеджменту;

ГОРОШКОВА Лідія Анатоліївна – докторка економічних наук, академік Економічних наук України, вчена секретарка секції 22 «Науки про Землю» Наукової ради МОН України, експертка Національного фонду досліджень України, професорка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

ЄРМОЛЕНКО Андрій Борисович – завідувач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат політичних наук, доцент;

ХАРАГІРЛО Віра Єгорівна – старша викладачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

ГРЯДУЩА Віра Володимирівна – старша викладачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидатка технічних наук;

ДЕНИСОВА Анастасія Володимирівна – старша викладачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Improvement of modern advanced training models for CTE teachers in the context of sustainable development / Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку: колективна монографія: В.Сидоренко, Л. Горошкова, А. Єрмоленко, В.Грядуща, А. Денисова / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Poland: Bilostok. 2021. 160 с.

ISBN 978-83-953142-3-0

В умовах зростання вагомості людського капіталу освіта, зокрема професійна, стає найважливішим засобом формування нової генерації кваліфікованого, компетентного і конкурентоспроможного персоналу. Водночас і досі існує розрив між зростанням попиту на нові професії, професійні кваліфікації, компетентності та рівнем підготовки фахівців у закладах професійної освіти. Роботодавці вважають рівень підготовки в закладах професійної освіти низьким, що не відповідає вимогам сучасного виробництва, ринкової економіки та затребуваним на ринку праці компетентностям, умінням і навичкам.

У колективній монографії «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено нові компетентнісно орієнтовані моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти впродовж життя з урахуванням соціокультурних та освітніх трансформацій. Результати наукової розвідки спрямовано на модернізацію, компетентізацію та акмеологізацію підготовки педагогів професійної освіти, підвищення якості освіти та маркетинг освітніх послуг.

Дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (0121U108611, 2021р.).

Для науково-педагогічних, педагогічних працівників, керівників закладів професійної освіти, замовників освітніх послуг, роботодавців і ключових стейкхолдерів, а також усіх, хто цікавиться питаннями модернізації вітчизняної системи професійної освіти.

© Сидоренко В., Горошкова Л., Єрмоленко А., Харагірло В., Грядуща В., Денисова А., 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Вікторія Сидоренко).....	6
--	----------

РОЗДІЛ І. КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ (Вікторія Сидоренко).....

1.1. Модернізація професійної освіти в умовах цивілізаційних і соціокультурних викликів.....	14
1.2. Сталий розвиток як головний компонент цінностей національної системи освіти.....	17
1.3. Аналіз ринку праці у сфері професійної освіти.....	20
1.4. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти на компетентнісній основі в умовах сталого розвитку.....	30
1.5. Школа педагогічного коучингу як компетентісно орієнтована модель розвитку педагога професійної освіти.....	34
1.6. Школа лідерів професійної освіти – компетентісно орієнтована модель для безперервного професійного саморозвитку керівника закладу професійної освіти.....	41

РОЗДІЛ ІІ. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ (Лідія Горошкова).....

2.1. Базові імперативи сталого розвитку і методологія визначення його показників.....	52
2.2. Підвищення кваліфікації в системі формування вартості людського капіталу в умовах сталого розвитку.....	59
2.3. Оцінка потенціалу ринку професійних освітніх послуг в Україні в умовах сталого розвитку.....	65
2.4. Удосконалення системи фінансування освітніх послуг для закладів професійної освіти.....	72
2.5. Моделювання механізмів узгодження інтересів сторін у процесі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти.....	85

РОЗДІЛ ІІІ. ШКОЛА ЛІДЕРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ (Андрій Єрмоленко).....

3.1. Концептуальні засади розвитку лідерської компетентності педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку.....	96
3.2. Школа лідерів професійної освіти як інноваційна модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти.....	101

РОЗДІЛ ІV. ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (Віра Харагірло).....

4.1. Актуальність упровадження сучасних моделей в систему підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку.....	111
---	-----

4.2. Аналіз дефініції «педагогічний коучинг» у вітчизняних і закордонних дослідженнях.....	113
4.3. Школа педагогічного коучингу як структурно-функціональна компетентісно орієнтована модель підвищення кваліфікації педагога професійної освіти.....	115
4.4. Методологічні засади структурно-функціональної компетентісно орієнтованої моделі підвищення кваліфікації педагога професійної освіти.....	116
4.5. Експериментальна перевірка продуктивності Школи педагогічного коучингу як інноваційної моделі підвищення кваліфікації педагога професійної освіти.....	123

РОЗДІЛ V. «ОНЛАЙН-СТУДІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ» ЯК КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (Vіra Грядуща, Анастасія Денисова).....

6.1. Упровадження цифрових технологій як ключовий драйвер економічного зростання та конкурентна перевага закладів професійної освіти	134
6.2. Подолання цифрового розриву у сфері професійної освіти.....	138
6.3. Компетентісна модель «Онлайн-студія цифрових технологій»: компетентності, навички, цінності і ресурси.....	149

КОРИСНІ ПОСИЛАННЯ З ПИТАНЬ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....

ПЕРЕДМОВА

В умовах зростання вагомості людського капіталу освіта, зокрема професійна, стає найважливішим засобом формування нової генерації кваліфікованого, компетентного і конкурентоспроможного персоналу. Водночас і досі існує розрив між зростанням попиту на нові професії, професійні кваліфікації, компетентності та рівнем підготовки фахівців у закладах професійної освіти. Якість підготовки здобувачів освіти не відповідає вимогам сучасного виробництва, ринкової економіки та затребуваним на ринку праці компетентностям, умінням і навичкам. Застарілі стандарти української освіти досі зорієнтовані на формування прямих професійних навичок (hard skills), які можна отримати через освіту, сертифікацію, програми навчання, залишаючи поза увагою soft skills (надпрофесійні, гнучкі або м'які навички), які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність та не пов'язані з конкретною професійною сферою.

Безперервний професійний розвиток фахівців у суспільстві знань є своєрідним викликом його інформаційним параметрам, відповіддю на нестабільність у сфері зайнятості і професій.

Реформа професійної освіти спрямована на підготовку кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців на засадах компетентнісного підходу, які здобули освітні й професійні компетентності відповідно до їхніх інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та знаннєвого суспільства, із залученням до освітнього процесу висококваліфікованих працівників виробництва і сфери послуг, шляхом державно-приватного партнерства та взаємозв'язку з ринком праці, формування системи професійних кваліфікацій та створення єдиного освітнього середовища професійної (професійно-технічної) освіти.

У звіті Світового банку «Дослідження сфери освіти в Україні до більшої результативності, справедливості та ефективності» зазначається, що система підготовки кваліфікованих кадрів досі не відповідає потребам фахівців, національної економіки і суспільства. Причина, на нашу думку, криється у відсутності налагодженої схеми партнерських зв'язків між бізнесом, роботодавцями, ринком праці і закладами професійної (професійно-технічної) освіти. Застарілі стандарти української освіти не встигають за технологічним прогресом, інноваціями та щораз більшим попитом у релевантних економічних та соціокультурних викликах фахівців. У результаті маємо ринок праці, що характеризується професійно-кваліфікаційним дисбалансом попиту і пропозиції робочої сили.

Роботодавці вважають рівень підготовки в закладах професійної освіти низьким, що не відповідає вимогам сучасного виробництва. Не задовольняє не лише якість підготовки, а й рівень кваліфікації значної кількості випускників. Тому об'єктивно є потреба в підвищенні якості професійної підготовки кваліфікованих працівників з урахуванням освітніх і суспільних викликів, вимог світового і вітчизняного ринку праці, ключових стейкхолдерів. Виконання цього завдання потребує випереджувального підходу, упровадження інноваційних технологій навчання, модернізацію змісту професійного навчання, залучення соціальних партнерів до розроблення державних освітніх стандартів. Особливої актуальності набуває питання професійного розвитку фахівців, конкурентоспроможності та рівня кваліфікації працівників.

Тому об'єктивно є потреба в підвищенні якості професійної підготовки кваліфікованих працівників шляхом модернізації її змісту на засадах компетентнісного підходу; урахування сучасних соціально-економічних викликів, вимог світового і вітчизняного ринку праці на нові компетентності та трансформування їх у компетентнісно орієнтовані моделі, освітні програми професійної підготовки кваліфікованих працівників.

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти Державного закладу вищої

освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України вперше розроблено, експериментально перевірено і впроваджено в систему підвищення кваліфікації педагогів компетентнісно орієнтовані моделі підготовки компетентного, інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти в умовах сталого розвитку. Реалізацію компетентнісно орієнтованих моделей професійного розвитку педагогів спрямовано на перетворення індивідуально-особистісних, діяльнісних та соціокультурних перетворень в структурі особистості й професіонала в їх цілісності та взаємозумовленості, на розвиток профілів базових компетентностей, зокрема ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і професійних. Оприлюднюючи результати попередніх досліджень, автори науково-дослідної роботи неодноразово привертали увагу педагогічних і управлінських кадрів до багатьох неузгоджених позицій між вимогами, теорією і практикою підготовки конкурентоздатного на ринку освітніх послуг фахівця, необхідністю створення гнучкого, конкурентного, відкритого освітнього середовища з домінуванням альтернативних компетентнісно орієнтованих моделей саморозвитку й самовдосконалення педагога.

У монографії «**Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку**» розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено нові компетентнісно орієнтовані моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти впродовж життя з урахуванням соціокультурних та освітніх трансформацій.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було б *обґрунтовано теоретичні і методичні засади професійного розвитку педагогів професійної освіти за новими компетентнісно орієнтованими концептуальними моделями підвищення кваліфікації в умовах сталого розвитку.*

Науковий аналіз досліджуваної проблеми, а також вивчення стану професійного розвитку педагога професійної освіти дали можливість виявити низку **суттєвих суперечностей**, зокрема між:

- сучасними соціокультурними та освітніми вимогами до підготовки педагога професійної освіти як компетентного, інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця і традиційними підходами до професійного розвитку в системі післядипломної освіти, застарілим змістом, формами, технологіями підвищення кваліфікації;

- потребою педагога професійної освіти до безперервного саморозвитку та самореалізації за індивідуальною освітньою траєкторією та відсутністю необхідних організаційно-педагогічних, науково-методичних умов, відповідного науково-методичного супроводу його професійного самовдосконалення з урахуванням наявного професійного досвіду, освітнього рівня, індивідуальних здібностей і потреб;

- необхідністю розвитку у педагогів професійної, науково-методичної, психолого-педагогічної, цифрової, конфліктологічної, коучингової компетентностей, інноваційної культури та дискретним характером залучення їх до самоосвітньої, науково-методичної, дослідницько-пошукової, практично-експериментальної діяльності;

- прагненням педагога професійної освіти до професійної самотрансценденції та недостатнім володінням ефективними способами розвитку педагогічної майстерності, несформованістю сталої акмеологічної позиції, неготовністю до виконання нових професійних ролей і функцій, упровадження освітніх інновацій в освітній процес; об'єктивною потребою вивчення професійних запитів і потреб замовників освітніх послуг, акмеодинаміки професійного розвитку фахівців для забезпечення якості освіти, організації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, досягнення конкурентних переваг як окремого фахівця, так і закладу зокрема та недостатнім рівнем компетентності, поінформованості суб'єктів і об'єктів моніторингу якості освіти.

У ході виконання прикладного дослідження створено оригінальну наукову концепцію

компетенізації професійно-педагогічної підготовки педагогів професійної освіти, побудованої на комплексі концептуальних ідей, положень та гіпотез.

Провідною ідеєю дослідження виступає положення про підготовку педагога професійної освіти як *всебічно розвиненої особистості, здатної до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж усього життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва й самозайнятості*, яка здобула освітні та професійні компетентності відповідно до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та суспільства, як *сутнісну характеристику професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів та інтегративний результат функціонування різних типів закладів професійної (професійно-технічної) освіти*.

Окреслену ідею утворюють наступні концепти: **історіографічний**, що розкриває генезис наукового осмислення компетентнісної та акмеологічної спрямованості професійної підготовки педагога професійної освіти; **методологічний**, який характеризує цілісні й разом із тим різноманітні уявлення про зазначені явища і процеси; **теоретичний**, що визначає понятійну систему дослідження та розкриває модельні уявлення про їх сутнісні властивості; **організаційно-методичний**, який визначає способи формування та вдосконалення модельних параметрів підготовки компетентного, інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти; **моніторингово-рефлексійний**, що дозволяє обґрунтовано проводити перманентний моніторинг безперервного професійного розвитку фахівців та рефлексію.

У сукупності означені концепти складають основу загальної та робочих гіпотез дослідження, що передбачають використання системно-цілісних, особистісно-ціннісних, холістсько-емерджентних, креативно-комунікативних та інших дослідницьких стратегій; побудову термінологічних рядів, які визначатимуть теоретичну основу відповідних нових компетентісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти, а також розроблення оригінального науково-методичного забезпечення їх реалізації на різних етапах безперервної професійної освіти.

Для досягнення мети, вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів:

– **теоретичні: аналіз і синтез** – із метою виявлення сутності досліджуваного феномену, виокремлення чинників, які впливають на підготовку компетентного, інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного на ринку праці педагога професійної освіти; **системно-історичний метод** – для типології наукових поглядів і підходів на природу і зміст професійної компетентності (ключових, фахових та міжпредметних компетентностей) в історії філософсько-педагогічної думки; **метод термінологічного аналізу**, пов'язаний із визначенням категорійного статусу професійної компетентності (науково-методичної, психолого-педагогічної, цифрової, конфліктологічної, коучингової) у системі педагогічних дефініцій; **функціонально-структурного аналізу** – для опису структурно впорядкованого складу компетентісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти; **контент-аналіз нормативно-правових документів** у галузі освіти, науково-методичного забезпечення (навчально-тематичних планів, освітніх програм тощо) розвитку професійної компетентності педагога професійної (професійно-технічної) освіти; **SWOT-аналіз** існуючої системи підвищення кваліфікації, з'ясування тенденцій і закономірностей, досягнень і недоліків; **моделювання** – для розроблення компетентісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти; **абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення** – для систематизації і формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми;

– **емпіричні**: бесіда, опитування, анкетування, тестування, фокусоване інтерв'ю, комп'ютерне діагностування на офіційному сайті Білоцерківського інституту неперервної

професійної освіти та LMS «Профосвіта», вивчення результатів професійної діяльності на курсах підвищення кваліфікації (випускних творчих робіт, проєктів, професійних кейсів, технологічних портфоліо та ін.); обсерваційні (безпосереднього й опосередкованого спостереження за акмединамікою професійного розвитку педагогів професійної освіти, самоспостереження); педагогічний експеримент, модельний експеримент;

– **методи математичної статистики** – для обробки й узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи, установлення залежності кількісних і якісних показників у контрольних та експериментальних групах від упровадження експериментального чинника, визначення їх вірогідності і достовірності. Для статистичної автоматичної обробки даних розроблено таблиці, діаграми за допомогою програм MS EXCEL.

Науковий пошук здійснювався впродовж 01.02.2021 по 31.12.2021 рр. і охоплював три дослідницькі етапи:

Етап № 1. Діагностично-пошуковий (01.02.2021- 31.05.2021) – систематизовано історико-педагогічний український та зарубіжний досвід розвитку теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників закладів професійної освіти; визначено категорійно-понятійний апарат дослідження, розроблено його тезаурус та здійснено його дефінітивне наповнення.

Етап № 2. Теоретико-моделювальний (01.06.2021-30.09.2021) – розроблено, експериментально перевірено компетентісно орієнтовані моделі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти, здійснено їх екстраполяцію, зокрема компонентного складу моделей (цільового, аксіологічного, акметехнологічного, діяльнісно-упроваджувального, управлінського, моніторингово-результативного, рефлексійного) на підготовку компетентного, інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти; дібрано технології науково-методичного супроводу реалізації компетентісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти у професійно-кваліфікаційному, дидактичному, соціальному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному, консалтинговому, коучинговому напрямках; запропоновано шляхи реалізації розроблених компетентісно-орієнтованих концептуальних моделей організації та управління процесом підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної професійної освіти)

Етап № 3. Технологічно-упроваджувальний (01.10.2021-31.12.2021) – розроблено й експериментально апробоване акметехнологічне навчально-методичне забезпечення професійного розвитку педагогів за компетентісно орієнтованими моделями підвищення кваліфікації (монографія, ОПП, цифрові програмно-методичні комплекси).

Для дослідження важливе значення мають концептуальні підходи, методологічні і методичні засади модернізації системи професійної освіти з урахуванням світових тенденцій, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих, обґрунтовані в працях В.Докторович, Н.Ничкало, В. Ковальчук, В.Радкевич, Л.Сергєєвої, В.Сидоренко, Т.Стойчик та ін. Теоретичною основою дослідження визначено концептуальні ідеї, положення, викладені у фундаментальних наукових працях вітчизняних і зарубіжних вчених із проблем: *методології якості освіти* (В.Кремень, О.Савченко, О.Локшина, Т.Лукіна, О.Ляшенко); *закономірностей і сучасних тенденцій у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників* (В.Олійник, В.Сидоренко, В.Маслов, Т.Сорочан, Л.Сергєєва та ін.); *освітологічної підготовки педагогічних кадрів* (В.Огнев'юк, С.Сисоєва); *моніторингу якості освіти* (О.Білик, Т.Коротун, Г.Коваль, О.Туржанська, Н.Височина, Л.Шумова, О.Середіна); *розвитку професійної освіти в умовах сталого розвитку* (Л.Горошкова, Є.Хлобистов, В.Сидоренко, та ін.).

Основні методологічні, теоретичні, методичні результати і концептуальні положення дослідження обговорювалися на засіданнях кафедр, Вченій раді Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України,

оприлюднені на науково-практичних, науково-методичних конференціях, проєктах, Міжнародних виставках, міжнародному стажуванні, семінарах різного рівня, зокрема:

- XII-й Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти – 2021» (Educational Space «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (21 квітня 2021 рік). У роботі взяли участь понад 140 учасників: науково-педагогічні працівники, педагоги професійної і фахової передвищої освіти, управлінці, здобувачі освіти, роботодавці з Білої Церкви, Києва, Одеси, Миколаєва, Чернігова, Полтави, Кропивницького, Дніпра, Черкас, Сум та інших міст та регіонів України.
- XIII-й Міжнародній виставці «Іноватика в сучасній освіті» (**Жива бібліотека: презентація цифрового програмно-методичного «Школа педагогічного коучингу як компетентнісна модель професійного розвитку сучасного фахівця»**) (22 жовтня 2021 рік). Учасниками заходу стали науково-педагогічні працівники БІНПО, педагоги закладів професійної (професійно-технічної) освіти, випускники Школи педагогічного коучингу, ключові стейкхолдери з Донецької, Дніпропетровської, Житомирської, Київської, Кіровоградської, Одеської, Рівненської, Черкаської та Херсонської областей. У роботі Живі бібліотеки взяли участь понад 120 учасників, 6 спікерів. Запис заходу доступний для перегляду на ютуб-каналі БІНПО за посиланням: <https://youtu.be/Jr1YW8vc8os>;
- Міжнародній спеціалізованій виставці «Освіта та кар'єра – 2021» (Освітній фест «Трендвотчінг ринку праці у сфері професійної освіти: тенденції, драйвери розвитку, прогнози», 15 жовтня 2021 рік). Учасниками Освітнього фесту «Трендвотчінг ринку праці у сфері професійної освіти: тенденції, драйвери розвитку, прогнози» стали науково-педагогічні працівники БІНПО, педагоги професійно-технічної і фахової передвищої освіти, ключові стейкхолдери з Донецької, Херсонської, Київської і Кіровоградської областей. У роботі освітнього фесту брали участь 7 спікерів;
- програмі для керівників закладів професійної освіти «EU4Skills кращі навички для сучасної України», що організована Фінським консорціумом за підтримки МОН України (08 грудня 2021 рік);
- міжнародному науково-педагогічному стажуванні «Інновації у сфері вищої, професійної (професійно-технічної) і фахової передвищої освіти в умовах цифрової трансформації» на базі Варненського вільного університету імені Чорноризця Храбра (Болгарія) (21 червня 2021 року).

Матеріали науково-дослідної роботи були апробовані під час Міжнародних, Всеукраїнських конференцій, форумів, зокрема:

- VII-й Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти» (16 грудня 2021 року) на базі Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України;
- Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції «Науково-методичні основи формування мотивації професійного зростання та якісного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів» (10 грудня 2021 року, м. Рівне, на базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти)
- VII-й Міжнародній науково-практичній конференції «Сталий розвиток – XXI століття (наукові читання імені Ігоря Недіна)», м. Київ, 2 грудня 2021 року, Національний університет «Києво-Могилянська академія»;
- II-й Всеукраїнській науково-практичній конференції «Фахова передвища і професійна освіта: теорія, методика, практика» на базі Науково-методичного

центру вищої та фахової передвищої освіти м. Київ (14 квітня 2021р.);

- **V-ому спеціалізованому міжнародному Запорізькому екологічному форумі, 14-16 вересня 2021 р.** Запорізька міська рада, Запорізька торгово-промислова палата. Запоріжжя.

Сферою впровадження результатів дослідження стали 28 закладів професійної освіти, навчально-методичні центри професійної (професійно-технічної) освіти із 6 областей України, зокрема Донецька, Дніпропетровська, Кіровоградська, Київська, Одеська, Черкаська, Херсонська. Споживачами продукції є викладачі професійно-теоретичної підготовки, майстри виробничого навчання, старші майстри ЗП(ПТ)О, директори і заступники директорів навчально-методичних центрів професійної (професійно-технічної) освіти.

Результати наукової розвідки спрямовано на модернізацію, компетенізацію та акмеологізацію підготовки педагогів професійної освіти, підвищення якості освіти та освітніх послуг зокрема; збагачення теорії, методики і практики організації підготовки педагога професійної освіти на засадах компетентнісного, андрагогічного, акмеологічного, герменевтичного, діяльнісного тощо підходів та визначенні найбільш оптимальних форм її інституталізації. Проведене дослідження збагатить теорію і методику професійної освіти, його результати будуть безпосередньо запроваджені в практику роботи закладів професійної освіти, відображені в наукових, методичних виданнях, апробовані на наукових конференціях міжнародного та всеукраїнського рівнів. Окремі аспекти виконання дослідження будуть використані здобувачами освітнього рівня «магістр» при написанні кваліфікаційних робіт магістра.

Матеріали монографії можуть бути використані в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, зокрема в діяльності навчально-методичних центрів професійної освіти при розробці навчальних планів, освітніх програм підвищення кваліфікації, кваліфікаційних вимог до професійної діяльності педагогів, інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Вікторія Сидоренко,
докторка педагогічних наук, професорка,
директорка Білоцерківського інституту неперервної
професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України

РОЗДІЛ I

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ



СИДОРЕНКО Вікторія Вікторівна,
докторка педагогічних наук, професорка,
директорка Білоцерківського інституту неперервної
професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>
e-mail: sidorenko34@gmail.com

COMPETENCE-ORIENTED MODELS OF QUALIFICATION IMPROVEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN CONDITIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

SYDORENKO Viktoriia Viktorovna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Director of Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
SIHE «University of Education Management» NAPS of Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>
e-mail: sidorenko34@gmail.com

Розвиток економіки держави залежить від підготовки конкурентоспроможного на світовому й вітчизняному ринку праці¹ персоналу. Проте система розвитку робочої сили в Україні характеризується яскраво вираженими структурними проблемами і низькими показниками ефективності порівняно з міжнародними стандартами, професійно-кваліфікаційним дисбалансом попиту і пропозиції, відсутністю у працівників і випускників закладів професійної освіти затребуваних роботодавцями навичок і компетенцій.

У розділі описано розроблені науково-педагогічними працівниками Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, експериментально апробовані і впроваджені в систему підвищення кваліфікації педагогів компетентісно орієнтовані моделі підготовки компетентного,

¹ **Ринок праці (від англ. labour market)** – ринок, що забезпечує людей роботою і координує відносини в сфері праці. Існує два підходи до визначення поняття:

1) вузьке тлумачення, згідно з яким ринок праці обмежується сферою купівлі-продажу робочої сили, тобто на ньому перебувають особи, які шукають оплачувану роботу за наймом і власники, які хочуть найняти працівників для роботи на своїх підприємствах;

2) розширене тлумачення, згідно з яким на ринку праці перебуває все економічно активне населення, тобто включаються всі зайняті, незалежно від статусу і пошуків іншої чи додаткової роботи, і всі безробітні, незалежно від того, шукають вони оплачувану роботу чи намагаються організувати власний бізнес (Статистичний словник. Державна служба статистики України. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>).

інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти в умовах сталого розвитку. Сталий розвиток розглядається як головний компонент цінностей національної системи освіти. Інноваційні моделі передбачають отримання замовниками освітніх послуг компетенцій, що користуються попитом у роботодавців і ключових стейкхолдерів, формування цінностей, поведінкових індикаторів та отримання результатів навчання у формі компетентностей (ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і професійних), навичок *soft & hard skills*, заповнення прогалин між потребами та наявною пропозицією на ринку праці. Здійснено екстраполяцію спроектованих моделей підвищення кваліфікації розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти, компонентного складу моделей на систему підвищення кваліфікації педагогів закладів професійної освіти.

Проведене авторкою дослідження вміщує опис, відбір і ранжування новітніх тенденцій на світовому і вітчизняному ринку праці, відстеження бізнес-чинників (попиту, пропозиції робочої сили) для прогнозування затребуваних компетентностей, навичок і сфер діяльності при підготовці висококваліфікованих і компетентних фахівців, з метою маркетингу освітніх послуг і нетворкінгу з представниками виробництва, бізнесу.

Розроблено й експериментально апробовано в закладах професійної освіти акметехнологічне науково-методичне забезпечення реалізації інноваційних компетентнісно орієнтованих концептуальних моделей підвищення кваліфікації.

Дослідження виконано в межах НДР «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (0121U108611, 2021р.).

The development of the state economy depends on the training of competitive personnel on the world and domestic labor markets. However, the system of labor development in Ukraine is characterized by pronounced structural problems and low efficiency indicators compared to international standards, vocational imbalance of supply and demand, lack of skills and competencies required by employers and graduates of Vocational Education Institutions.

The section describes the competency-oriented models of training competent, innovative, motivated, competitive development in the conditions of teacher training developed by the scientific and pedagogical staff of the Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education SIHE «University of Education Management» of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Sustainable development is seen as a key component of the values of the national education system. Innovative models include the acquisition by customers of educational services of competencies in demand from employers and key stakeholders, the formation of values, behavioral indicators and learning outcomes in the form of competencies (key, integrated and professional), *soft & hard skills*, filling gaps between needs and the available supply in the labor market. Extrapolation of the designed models of professional development of professional competence of pedagogical workers of Vocational Education Institutions, component composition of models to the system of professional development of teachers of Vocational Education Institutions is carried out.

The author's research describes, selects and ranks the latest trends in the global and domestic labor market, tracks business factors (demand, labor supply) to predict the required competencies, skills and areas of activity in training highly qualified and competent professionals to market educational services and networking with representatives of production and business.

Acmetechnological scientific and methodical support for the implementation of innovative competency-oriented conceptual models of professional development has been developed and experimentally tested in Vocational Education Institutions.

The research was performed within the research «Improvement of modern advanced training models of Vocational Education teachers in the context of sustainable development" (0121U108611, 2021).

1.1. Модернізація професійної освіти в умовах цивілізаційних і соціокультурних викликів

Українська система професійної освіти постала на сьогодні перед низкою **викликів**: по-перше, *глобалізація*, що спонукає до жорсткої конкуренції у боротьбі за ресурси, у тому числі за кваліфіковані кадри; по-друге, *цифрова трансформація суспільства, автоматизація виробництва і штучний інтелект*, що суттєво перетворює якість і кількість доступних робочих місць, пришвидшує темпи професійної діяльності і розвитку освіти; по-третє, *демографічні зрушення та стрімка урбанізація*, зокрема зміна чисельності, вікового складу і розташування світового населення, значне зростання числа міського населення, що потребують швидкої адаптації закладів професійної освіти² до діяльності в нових демографічних і соціальних реаліях. Нова модель розвитку суспільства знань потребує від педагога професійної освіти широкого спектра навичок³ і компетенцій для успішного виконання своїх професійних функцій, забезпечення всебічного і сталого розвитку освіти і науки України, соціальної єдності й подальшого розвитку демократичної культури. Упровадження у виробництво нового обладнання, цифрових технологій вимагає від педагогічних працівників професійної (професійно-технічної) освіти нового осмислення діяльності, нетрадиційних підходів, уміння навчатися впродовж життя.

Викладачі і майстри виробничого навчання недостатньо володіють сучасними навичками, зокрема застосування інноваційних педагогічних технологій, розроблення й використання SMART-комплексів, розвитку кар'єрної, підприємницької, енергозбережувальної, здоров'язбережувальної, самоосвітньої та інших компетентностей, необхідних кваліфікованим робітникам в умовах сучасного ринку праці [20, с. 79]. Недостатня сформованість компетентностей і кваліфікацій педагогічних працівників спричинена застарілими підходами до професійної психолого-педагогічної підготовки, нерозвиненістю технологічної та цифрової культури, навичок освітнього самоменеджменту. Організація підготовки кваліфікованих робітників потребує інноваційного науково-методичного супроводу. На сьогодні для закладів професійної освіти є важливим не лише забезпечення споживачів його послуг певною професією, що **користується попитом на ринку праці, а досягнення ними певного кваліфікаційного рівня, розвиток ключових і фахових компетентностей для освіти впродовж життя, які забезпечують конкурентоспроможність фахівців на міжнародному, національному та регіональному ринках праці.**

Розвиток економіки держави залежить від підготовки конкурентоспроможного на світовому й вітчизняному ринку праці персоналу. Забезпечення всебічного і сталого розвитку освіти і науки України, соціальної єдності й подальшого розвитку демократичної культури залежить від своєчасного вивчення попиту на нові компетентності кваліфікованих працівників на ринку праці, інноваційного, організаційно-методичного та наукового забезпечення

² **Заклад професійної (професійно-технічної) освіти** – заклад освіти, що забезпечує реалізацію потреб громадян у професійній (професійно-технічній) освіті, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я

³ **Навичка** тлумачиться як схильність чи потреба діяти, вести себе певним чином; звичка; уміння, набуте вправами, досвідом; навик [40, с. 32]. *Навичка* – це дія, сформована шляхом повторення; характеризується високою мірою осягнення і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю. Навички є складниками свідомої діяльності людини, які виконуються повністю автоматично. Якщо під дією розуміти частину діяльності, що має чітко поставлену свідому мету, то навичкою можна назвати автоматизований компонент дії. Уміння – це готовність до свідомих і точних дій, знання в дії; навички – це автоматизована ланка цієї діяльності. Отже, навички – це автоматизовані вміння, які здійснюються без участі свідомості, але під її контролем. Процес формування навичок відбувається в кілька стадій, остання з яких стає динамічним стереотипом. Загальновідомо, що більшість навичок виробляються десь за чотирнадцять днів при щоденному повторенні.

безперервного професійного розвитку фахівців шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, відповідно до цілей і пріоритетів державної освітньої політики, визначених стратегічними і програмними документами, ефективної взаємодії виробництва та закладів професійної освіти.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [20, с. 80-81] визначено перспективні напрями модернізації вітчизняної професійної освіти:

- оновлення законодавчого та нормативно-правового забезпечення розвитку професійної (професійно-технічної) освіти; створення потужних закладів на основі об'єднання малокомплектних ЗП(ПТ)О за територіальним та галузевим критеріями, розширення їх автономії та економічної самостійності; упровадження технологій маркетингового управління та проєктного менеджменту; надання провідним закладам освіти статусу центрів професійної досконалості; впровадження диверсифікованих моделей фінансування закладів – багатоджерельного фінансування, пільгового оподаткування, освітніх ваучерів, кредитів на навчання, фінансування за результатами навчання тощо;
- розвиток державно-приватного партнерства (створення інноваційних структур – кластерів, хабів, технопарків, кампусів професій і кваліфікацій тощо); упровадження механізмів мотивації роботодавців до участі в освітньому процесі; розширення функцій регіональних рад П(ПТ)О; створення незалежних дорадчо-консультативних органів управління закладами на засадах державно-приватного партнерства – наглядових рад, консультативних рад зі спеціальностей, дорадчих комітетів; популяризація професійної освіти серед молоді й дорослих;
- створення необхідних умов для здобуття кваліфікованими робітниками повної загальної середньої освіти на основі поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки з метою формування ключових і загальнопрофесійних компетентностей, освіченості і наукового світогляду та набуття досвіду застосування знань у професійній діяльності;
- забезпечення науково-методичного супроводу розроблення та реалізації на базі ЗП(ПТ)О освітніх програм профільної середньої освіти професійного спрямування;
- законодавче врегулювання і вдосконалення освітньо-професійних програм з підготовки в ЗП(ПТ)О фахових молодших бакалаврів з метою поєднання освіти з виробництвом і забезпечення кваліфікованими фахівцями первинних посад у відповідних галузях професійної діяльності;
- забезпечення якості П(ПТ)О (розроблення освітніх програм для підготовки кваліфікованих робітників з урахуванням універсальних компетентностей, громадянських цінностей та поваги до культурного різноманіття; формування змісту освіти на основі компетентнісного підходу; цифровізація й технологізація освітнього процесу; створення національної онлайн-платформи для комунікації суб'єктів П(ПТ)О з питань забезпечення освітньої якості; впровадження менеджменту якості (TQM) з подальшою сертифікацією на відповідність міжнародним стандартам (ISO);
- створення в ЗП(ПТ)О сучасного освітньо-культурного середовища з метою розвитку соціально активних, відповідальних та успішних кваліфікованих робітників з активною громадянською позицією і високими морально-етичними якостями, здатних до самореалізації, самовдосконалення та кар'єрного зростання.

Формування професійно мобільного, кваліфікованого педагога зумовлюється зміною вимог до існуючих професій, появою принципово нових професій і спеціальностей, зокрема, інтегрованих і укрупнених.

За даними сучасних досліджень, уже до 2022 року частка нових спеціальностей зросте до 27%. В освітньому проєкті «Атлас професій» [4] зазначено, що до 2030 року зникнуть майже 57 професій, так звані «професії-пенсіонери», як-от: бетоняр, шахтар/гірник, офіціант, машиніст товарного складу, бухгалтер, кошторисник тощо. З'являться і нові професії майбутнього: будівництво (спеціаліст з модернізації будівельних технологій, проєктувальник

інфраструктури розумного будинку, виконроб-вотчер та ін.), безпека (аудитор комплексної безпеки з промисловості, дистанційний координатор безпеки, спеціаліст з подолання системних екологічних катастроф, проєктувальник особистої безпеки, менеджер неперевності бізнесу та ін.), агросектор (агроінформатик/акрокібернетик, ГМО-агроном, Сіті-фермер, сільськогосподарський еколог та ін.), металургія (супервайзер обладнання, еко-рециклер в металургії, конструктор нових металів, проєктувальник обладнання порошкової металургії та ін.), наземний транспорт (будівельник «розумних доріг», оператор автоматизованих транспортних систем, оператор крос-логістики та ін.). Проте в «Національному класифікаторі професій» (класифікатор професій ДК 003:2010) та «Державному переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах» не враховано нові професії, зокрема, інтегровані, яких потребує ринок праці. Більшість із розроблених і затверджених раніше МОН України освітніх стандартів професійної освіти не відповідають сучасним ринковим вимогам і не можуть використовуватися для якісної підготовки виробничого персоналу.

Тому в сучасному швидкому світі потрібно приводити компетенції працівників у відповідність до запитів роботодавців, враховуючи постійне оновлення функціоналу у професіях, тому розвиваються формати навчання, в яких студент може одночасно навчатися та працювати [3]. При цьому створюватимуться нові системи оцінки знань, що дозволяють:

а) оцінювати як формальні знання, а й самостійність мислення, творчі, комунікативні здібності тощо;

б) конструктивно проводити життя людей, даючи зворотний зв'язок;

в) відображати все різноманіття діяльності людини (в ідеалі складати якийсь безперервно оновлюваний «паспорт компетенцій», що включає різні активності, в тому числі біофідбек і соцмережі) [3, с. 446].

Тому особливого значення набуває розроблення механізму відповідності ринку освітніх послуг потребам та викликам ринку праці з урахуванням збалансованості попиту і пропозиції робочої сили; розвиток професійного навчання персоналу на виробництві та навчання безробітних громадян; надання профорієнтаційної допомоги учнівській молоді та іншим категоріям населення тощо.

Активізація діалогу між закладом професійної освіти, владою та громадськістю, обговорення перспектив інституційного розвитку системи освіти і навчання, розбудови її інституційної спроможності, розроблення механізмів реагування закладу освіти на пропозиції роботодавців, органів управління освітою, ОТГ тощо характеризує та забезпечує ефективне виконання всіх її функцій. Це, у свою чергу, передбачає **модернізацію змісту і форм, удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти** в контексті формування та вдосконалення ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і професійних компетентностей.

Реформа професійної освіти спрямована на підготовку кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців на засадах компетентнісного підходу, які здобули освітні й професійні компетентності відповідно до їхніх інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та знаннєвого суспільства, *із залученням до освітнього процесу висококваліфікованих працівників виробництва і сфери послуг, шляхом державно-приватного партнерства та взаємозв'язку з ринком праці, формування системи професійних кваліфікацій та створення єдиного освітнього середовища професійної освіти.*

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [22] компетентнісна парадигма освіти зміщує акценти з процесу на результати навчання у формі знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів фахівців, з урахуванням вимог сучасного виробництва, ринкової економіки та затребуваним на ринку праці компетентностям та компетенціям. Тому актуальними є **дослідження питань, пов'язаних із підвищенням ефективності та якості системи безперервної освіти педагогів у контексті розроблення і**

впровадження компетентнісно орієнтованих моделей, освітніх програм для професійного саморозвитку і самореалізації педагогів в умовах сталого розвитку.

1.2. Сталий розвиток як головний компонент цінностей національної системи освіти

У багатьох розвинених країнах світу **сталість** розглядають як головний компонент цінностей національних систем освіти. На сьогодні існують різні трактування сутності поняття сталого розвитку, причому дослідники послуговуються широким спектром як термінів (зокрема «освіта для сталого розвитку» (education for sustainable development), «освіта в інтересах сталості» (education for sustainability), «освіта у сфері сталого розвитку» або «навчання сталості» (sustainability education), так і їх тлумачень в економічному, екологічному, соціальному, філософському, освітологічному тощо аспектах.

Поняття «sustainable development» має англійське походження, у перекладі означає «сталий розвиток». «Sustainable» перекладають також як «життєздатний», «екологічний» або навіть «невиснажливий». Дослідники наголошують, що в словосполученні «сталий розвиток» присутня суперечність, оскільки розвиток передбачає зміну, а сталість – стабільність. Більш точний переклад цього словосполучення – «підтримуваний розвиток», тобто розвиток, який підтримує рівновагу.

У доповіді «Наше спільне майбутнє» Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку ООН під керівництвом Брундтланд в 1987 році *сталий розвиток* тлумачиться як такий, що задовольняє покоління теперішнього часу, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби [49]. Це поняття має безліч трактувань та варіацій, але найпоширенішим є визначення Міжнародної комісії ООН з навколишнього середовища і розвитку. Сталий розвиток визначається там як розвиток, який *«задовольняє потреби сьогодення без шкоди для здатності майбутніх поколінь задовольнити свої»*. Тобто сталий розвиток – це спосіб організації діяльності суспільства, за якою воно зможе існувати в довгостроковій перспективі. Такий розвиток має на меті досягнення соціальної та економічної справедливості, збереження навколишнього середовища та відновлення використаних природних ресурсів.

«Декларація тисячоліття» ООН, прийнята у 2000 році 189-ма країнами на Саміті тисячоліття ООН, визначила Цілі Розвитку Тисячоліття (ЦРТ), тобто всеосяжні рамки цінностей, принципів і ключових чинників розвитку до 2015 року. Після розроблення універсальних рамок ЦРТ у багатьох країнах світу було здійснено адаптацію ЦРТ та встановлено цільові показники розвитку з урахуванням специфіки національної ситуації. Україна приєдналася до «Декларації тисячоліття» ООН і взяла на себе зобов'язання досягти ЦРТ до 2015 року.

У вересні 2015 року в рамках 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку відбувся Саміт ООН зі сталого розвитку та прийняття Порядку денного розвитку після 2015 року, на якому було затверджено нові орієнтири розвитку. Підсумковим документом Саміту «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» було затверджено 17 Цілей Сталого Розвитку та 169 завдань [23].

Україна, як і інші країни-члени ООН, приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку, офіційно підтримавши низку міжнародних рішень щодо сталого розвитку, зокрема «Повістка дня на XXI століття» [25] (Ріо-де-Жанейро, 1992), Декларація Тисячоліття ООН [8] (2000), Йоханесбургська декларація [17], План реалізації рішень Всесвітнього саміту ООН зі сталого розвитку [24] (Йоганнесбург, 2002), «Майбутнє, якого ми прагнемо» [6] (Ріо-де-Жанейро, 2012). Для встановлення стратегічних рамок національного розвитку України на період до 2030 року на засадах принципу «нікого не залишити осторонь» було започатковано інклюзивний процес

адаптації ЦСР. Кожну глобальну ціль було розглянуто з урахуванням специфіки національного розвитку.

У Національній доповіді «Цілі Сталого Розвитку: Україна» [21] подано орієнтири досягнення Україною Цілей Сталого Розвитку, які були затверджені на Саміті ООН зі сталого розвитку в 2015 році.

Цілі сталого розвитку (ЦСР) – це ключові цілі глобального розвитку, що були ухвалені всіма країнами-членами ООН у 2015 році на Саміті ООН зі сталого розвитку. з використанням широкого кола інформаційних, статистичних та аналітичних матеріалів було розроблено національну систему ЦСР, що забезпечить міцну основу для подальшого планування розвитку України та моніторингу стану досягнення ЦСР [21]. Визначено 17 цілей, що конкретизовані у 86 національних завданнях завдань національного розвитку та 172 показниках для їх моніторингу, зокрема: подолання бідності; розвиток сільського господарства; міцне здоров'я; якісна освіта; гендерна рівність; чиста вода; доступна та чиста енергія; гідна праця та економічне зростання; промисловість, інновації та інфраструктура; скорочення нерівності; сталий розвиток міст; відповідальне споживання та виробництво; пом'якшення наслідків зміни клімату; збереження морських ресурсів; захист екосистеми суші; мир, справедливість та сильні інститути; партнерство заради стійкого розвитку.

30 вересня 2019 року Президент України підписав указ, яким ухвалив Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. В Указі Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [41] зазначено, що цілі сталого розвитку України на період до 2030 року є орієнтирами для розроблення проєктів прогнозних і програмних документів, проєктів нормативно-правових актів з метою забезпечення збалансованості економічного, соціального та екологічного вимірів сталого розвитку України. Згідно із зазначеним указом Кабінет Міністрів та інші стейкхолдери повинні забезпечити проведення аналізу прогнозних і програмних документів та вжити заходів щодо їх удосконалення, а також забезпечити впровадження системи моніторингу імплементації ЦСР (оприлюднення результатів моніторингу здійснювати щороку до 1 березня).

Мінекономіки підготувало перший Добровільний національний огляд щодо прогресу України у досягненні Цілей Сталого Розвитку [12]. У документі наведено підсумки першого етапу системної роботи, який охоплює адаптацію ЦСР в Україні, моніторинг та аналіз ключових тенденцій, оцінку ступеня інкорпорації завдань ЦСР у стратегічні та програмні документи України. Огляд надає бачення здобутків та викликів на шляху досягнення кожної із 17 цілей та динаміку їх реалізації. Так, за підсумком 2019 року Україна у цілому досягла прогресу за 15-ма з 17-ти цілей. У 2020 році Державна служба статистики України спільно з VoxUkraine за підтримки Програми розвитку ООН в Україні на базі Добровільного національного огляду щодо Цілей Сталого Розвитку [10] здійснила оцінку прогресу досягнення Цілей Сталого Розвитку за методологією Економічної та соціальної комісії ООН для Азії та Тихого океану (UNESCAP). У 2020 році розрахунок проведено для 117 із 183 національних індикаторів ЦСР, затверджених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 686-р «Питання збору даних для моніторингу реалізації цілей сталого розвитку», та для яких визначено цільові орієнтири на 2030 рік.

Загалом оцінювання Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, що відповідає за моніторинг імплементації ЦСР в Україні, показує, що ЦСР є частиною державних стратегій і програмних документів, а 145 стратегічних і програмних документів відповідають Цілям сталого розвитку (рис. 1.2.1). Проте це може бути випадковістю, оскільки ЦСР охоплюють усі сфери життя, а отже важко встановити різні ключові показники для стратегічних і програмних документів.

Четверту ціль сталого розвитку в Україні визначено як **забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх**.



Рис. 1.2.1. Статус інкорпорування ЦСР у чинні нормативно-правові акти (державні стратегії та програмні документи) Джерело: Мінекономіки, моніторинговий звіт «ЦСР: Україна, 2019»

Четверту ціль сталого розвитку «**Якісна освіта**» конкретизується такими завданнями та індикаторами в системі професійної освіти (завдання 4.3), зокрема забезпечення доступності професійної освіти, підвищення її якості, тісний зв'язок із наукою і виробництвом, заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх (рис. 1.2.2). На рисунку 1.2.2 відображено ранжування цілей за інтегральною оцінкою прогресу в досягненні ЦСР, у розрізі кожної цілі за відповідними індикаторами. За індикатором 4.31 – забезпечити доступність професійної освіти – спостерігається позитивна динаміка, яка потребує подальшого прискорення. Це стосується зростання показника відношення кількості вступників до закладів професійної (професійно-технічної) освіти до загальної кількості місць у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що фінансуються з державних та місцевих бюджетів, з 76% у 2017 році до 85% у 2018 та 2019 роках завдяки реалізації заходів з оптимізації управління та фінансування у сфері професійної освіти; відновленню позитивної динаміки виконання показників державного й регіонального замовлення на підготовку робітничих кадрів у закладах професійної освіти.

Підсумовуючи прогрес України на шляху досягнення ЦРТ, можна зазначити певні позитивні зрушення до 2013 року, які було, однак, еліміновано подіями останніх років. Для забезпечення якісної освіти впродовж життя були зроблені кроки у напрямі реформування системи освіти. Загальною середньою освітою охоплено 98,3% дітей шкільного віку (99,3% випускників 9-х класів продовжують навчання для здобуття повної загальної середньої освіти), дошкільними навчальними закладами охоплено 63,5% дітей у міських поселеннях, 39,9% – у сільській місцевості. Вищою освітою охоплено 40,9% молоді віком 17-24 роки, проте необхідно забезпечити відповідність освітньої підготовки вимогам ринку праці (з урахуванням прогнозованих тенденцій розвитку економіки) [21].

Для забезпечення досягнення четвертої цілі сталого розвитку в перспективі необхідно: завершити реформування системи професійної (професійно-технічної) освіти, вжити невідкладних заходів щодо прийняття Закону України «Про професійну освіту», що сприятиме підвищенню престижності професійної (професійно-технічної) освіти;

напрацьовувати спільно з місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування стратегічне бачення ролі професійної (професійно-технічної) освіти у розвитку регіону, організувати системну роботу з професійної орієнтації молоді [20, с.38].



Рис. 1.2.2. Прогрес та оцінки щодо ймовірності досягнення цілей сталого розвитку (джерело: [12])

1.3. Аналіз ринку праці у сфері професійної освіти

За даними Державної служби статистики [9], у 2019 – 2020 роках в Україні функціонували 711 закладів професійної (професійно-технічної) освіти, із них – 708 підпорядковані Міністерству освіти і науки України, 3 – іншим міністерствам (відомствам) (таблиця 1.3.1).

У 2020 році в закладах професійної (професійно-технічної) освіти підготовлено (випущено) 114 091 кваліфікованих робітників, у тому числі 18347 осіб проходили професійне навчання (незайняте населення (2 557), працівники підприємств – 15790); підвищували кваліфікацію 4264 особи (незайняте населення – 881, працівники підприємств – 3383) [9] (таблиця 1.3.2).

За даними Державної служби статистики [9], у 2019 – 2020 роках спостерігається зниження чисельності випускників закладами професійної освіти, зокрема 2019 р. – 123 986 осіб, 2020 р. – 114 091 особа (рис. 1.3.1). У 2019 – 2020 навчальному році із 22263 осіб загальної кількості працевлаштованих за професією, що становить 99,3%, усього отримали роботу в галузях: промисловість (35,6 %), сільське господарство (15,3 %), транспорт (23,5%), зв'язок (0,1 %), будівництво (9,7 %), торгівля і громадське харчування (9,4 %), житлово-комунальне господарство і невиробничі види побутового обслуговування населення (6,4%).

Інформаційне забезпечення моніторингу цілей сталого розвитку обґрунтовано в метаданих Державної служби статистики [9]. Зокрема простежено співвідношення кількості вступників до закладів професійної (професійно-технічної) освіти до загальної кількості місць у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що фінансуються з державних та місцевих бюджетів. Цільовий орієнтир цілей сталого розвитку – *забезпечити доступність професійної освіти* – встановлений на 2020 рік, становить 86. Як показує аналіз даних (таблиця 1.3.3), цей орієнтир перевищує заплановані показники ($86 > 90$).

Таблиця 1.3.1

**Підготовка кваліфікованих робітників у закладах професійної
(професійно-технічної) освіти**

	2010	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Кількість закладів							
на кінець року – усього, од	940	798	787	756	736	723	711
у тому числі підпорядкованих							
Міністерству освіти і науки України	935	794	783	752	732	719	708
Кількість учнів, слухачів							
на кінець року - усього, осіб	416 469	304 113	285 820	269 359	254 991	245 775	246 855
у тому числі підпорядкованих							
Міністерству освіти і науки	414 406	303 115	284 788	268 298	253 920	244 704	246 006
іншим міністерствам (відомствам)	2 063	998	1 032	1 061	1 071	1 071	849
Прийнято за рік - усього, осіб	271 259	176 595	157 936	146 883	136 572	130 959	127 906
у тому числі підпорядкованих							
Міністерству освіти і науки	270 129	176 169	157 492	146 461	136 123	130 522	127 578
Випущено за рік - усього, осіб	237 003	164 953	152 780	141 294	133 487	123 986	114 091
у тому числі підпорядкованих							
Міністерству освіти і науки	236 115	164 526	152 443	140 948	133 100	123 600	113 829
іншим міністерствам (відомствам)	888	427	337	346	387	386	262

Таблиця 1.3.2

**Основні показники діяльності закладів професійної (професійно-технічної)
освіти України в 2020 році**

Показник	Кількість учнів, слухачів на кінець року, осіб	Прийнято учнів, слухачів, осіб	Підготовлено (випущено) кваліфікованих робітників, осіб
Усього	246 855	127 906	114 091
У тому числі			
проходили професійне навчання			
незайняте населення	709	1 990	2 557
працівники підприємств	8 144	15 532	15 790
підвищували кваліфікацію			
незайняте населення	90	856	881
працівники підприємств	511	3 441	3 383



Рис. 1.3.1. Випуск кваліфікованих робітників закладами професійної (професійно-технічної) освіти, осіб

Таблиця 1.3.3

Відношення кількості вступників до закладів професійної (професійно-технічної) освіти до загальної кількості місць у закладах професійної (професійно-технічної) освіти

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Відношення кількості вступників до закладів професійної (професійно-технічної) освіти до загальної кількості місць у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що фінансуються з державних та місцевих бюджетів	84	93	76	85	85	90

У січні-жовтні 2021 року роботодавці проінформували центри зайнятості про наявність 640 156 тис. вакансій, із них – 1 048 915 осіб, які мали статус безробітного, 603 073 жінок [11] (таблиця 1.3.4).

Структура вакансій за видами економічної діяльності була такою: 17 % вакансій пропонувалося на підприємствах переробної промисловості; 17 % – у сфері сільського господарства; 14% – в оптовій та роздрібній торгівлі; 9 % – у сфері освіти; 8% – в державному управлінні й обороні. У професійному розрізі найбільше вакансій пропонувалося для працевлаштування: робітників з обслуговування, експлуатації устаткування та машин (24 %); представників найпростіших професій (15 %); кваліфікованих робітників з інструментом (14 %); працівників сфери торгівлі та послуг (14 %); професіоналів (10 %); фахівців (10 %); службовців та керівників (6 %).

За видами економічної діяльності [11], більшість вакансій налічується на підприємствах переробної промисловості (22 %), в оптовій та роздрібній торгівлі (14%), на транспорті (11%), у сфері освіти (11%), у сфері державного управління (7%), у сфері охорони здоров'я та наданні соціальної допомоги (6%).

Таблиця 1.3.4

**Кількість вакансій та кількість зареєстрованих безробітних у професійному розрізі
за січень-жовтень 2021 року**

Назва професії (посади)	Кількість вакансій, одиниць	Кількість осіб, які мали статус безробітного, осіб	з них, жінки
Усього	640 156	1 048 915	603 073
Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери (управителі)	40 193	145 679	81 362
Професіонали	63 992	106 886	74 795
Фахівці	61 676	115 672	85 982
Технічні службовці	26 525	61 663	54 338
Працівники сфери торгівлі та послуг	87 064	180 340	139 996
Кваліфіковані робітники сільського та лісового господарств, риборозведення та рибальства	18 927	33 248	20 418
Кваліфіковані робітники з інструментом	89 045	96 382	32 435
Робітники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин	155 463	179 357	35 660
Найпростіші професії	97 271	124 123	74 035
Особи без професії	0	5 565	4 052

За професійними групами: найбільший попит роботодавців спостерігався на *робітників з обслуговування, експлуатації устаткування та машин* – 24% всіх поданих вакансій (водій, оператор/машиніст котельні, тракторист, токар, оператор заправних станцій, водій навантажувача, дорожній робітник, машиніст екскаватора); *кваліфікованих робітників з інструментом* – 22% (швачка, слюсар-ремонтник, електромонтер, електрогазозварник, слюсар-сантехнік, слюсар з ремонту колісних транспортних засобів, робітник з комплексного обслуговування й ремонту будинків, пекар, маляр, муляр, верстатник деревообробних верстатів); *працівників сфери торгівлі та послуг* – 12% (продавець, кухар, охоронник, офіціант, соціальний робітник, помічник вихователя, бармен, покоївка, перукар, поліцейській); *професіоналів* – 12% (спеціаліст державної служби, вчитель, економіст, інженер, вихователь дошкільного навчального закладу, провізор, інспектор, лікар, юрисконсульт, агроном); *некваліфікованих працівників* – 12% (підсобний робітник, прибиральник службових приміщень, вантажник, двірник, сторож, укладальник-пакувальник, комірник, робітник з благоустрою, робітник з комплексного прибирання будинків, кухонний робітник, опалювач); *фахівців* – 10% (бухгалтер, сестра медична, вихователь, асистент вчителя, фармацевт, електрик дільниці, механік, інспектор з кадрів, майстер виробничого

навчання); *керівників, менеджерів* – 5% (менеджер із збуту, головний бухгалтер, начальник відділу, майстер, завідувач господарства, начальник відділення зв'язку).

Станом на 1 листопада 2021 року послуги Державної служби зайнятості отримували 261 тис. зареєстрованих безробітних, що на 35% менше, ніж станом на відповідну дату минулого року. За статтю: у загальній кількості зареєстрованих безробітних, чоловіки становили – 94 тис. осіб (або 36%), жінки – 167 тис. осіб (або 64%). За віковими групами: 27% зареєстрованих безробітних були у віці до 35 років; 29% – у віці від 35 до 44 років; 26% – у віці від 45 до 55 років; 18% – понад 55 років. За освітою: 57% зареєстрованих безробітних мали вищу освіту, **28% – професійно-технічну**, 15% – загальну середню освіту [11].

Суттєвим залишається дисбаланс між попитом та пропозицією робочої сили. Станом на 1 листопада 2021 року, в середньому по Україні, на одне вільне робоче місце претендувало 4 безробітних (на 1 листопада 2020 року – 6 осіб). Найбільша невідповідність попиту на робочу силу та її пропозиції д професійно-кваліфікаційному розрізі спостерігалася серед службовців та керівників (на 1 вакансію претендували 13 осіб); кваліфікованих робітників сільського господарства (12 осіб); технічних службовців (7 осіб). Найбільша нестача вакансій спостерігалася для представників таких професій: для 1,5 тис. безробітних менеджерів (управителів) є 137 вакансій; для 1,9 тис. безробітних економістів є 145 вакансій; для 1,8 тис. безробітних адміністраторів є 246 вакансій; для 7,0 тис. безробітних спеціалістів державної служби (місцевого самоврядування) є 482 вакансії; для 817 безробітних юристів є 89 вакансій.

Нестача кадрів спостерігалася серед представників таких професій: електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування; вантажник; швачка; токар; лікар загальної практики-сімейний лікар; електрогазозварник; слюсар-сантехнік; провізор; машиніст екскаватора; фрезерувальник; слюсар з ремонту колісних транспортних засобів; монтер колії; слюсар з ремонту рухомого складу; слюсар-електрик з ремонту електроустаткування; водій тролейбуса; робітник з комплексного прибирання та утримання будинків з прилеглими територіями; складач поїздів; оглядач ремонтник вагонів; муляр; учитель-дефектолог

Аналіз галузевої спеціалізації закладів професійної освіти засвідчує неоднорідність представлення тих чи інших спеціальностей підготовки фахівців.

У звіті Світового банку *«Дослідження сфери освіти в Україні до більшої результативності, справедливості та ефективності»* [13] зазначається, що система підготовки кваліфікованих кадрів досі не відповідає потребам фахівців, національної економіки і суспільства. Причина, на нашу думку, криється у відсутності налагодженої схеми партнерських зв'язків між бізнесом, роботодавцями, ринком праці і закладами освіти. Застарілі стандарти української освіти не встигають за технологічним прогресом, інноваціями та щораз більшим попитом у релевантних економічних та соціокультурних викликах фахівця. У результаті маємо ринок праці, що *характеризується професійно-кваліфікаційним дисбалансом попиту і пропозиції робочої сили*. Тому об'єктивно є потреба в підвищенні якості професійної підготовки кваліфікованих працівників з урахуванням освітніх і суспільних викликів, вимог світового і вітчизняного ринку праці, ключових стейкхолдерів. Це, у свою чергу, передбачає *вдосконалення моделей підвищення кваліфікації педагогів* в контексті формування і розвитку ключових, фахових та міжпредметних компетентностей.

За даними Світового банку *«Навички для сучасної України»* [61], для української системи освіти характерне повільне впровадження ринково орієнтованих реформ, їй бракує гнучкості, стандартів якості та орієнтації на потреби ринку праці. Зокрема половина робочих місць припадає на низькопродуктивні галузі; кожен п'ятий працівник зайнятий у неформальному секторі; неповна зайнятість набула великих масштабів; рівень неактивності населення старшого віку є одним з найвищих у Європі.

Більшість опитаних роботодавців вважають, що система освіти не готує достатньої кількості фахівців із практичними навичками, необхідним типом або рівнем навичок чи актуальними знаннями. Навички, які цінуються на ринку, розвиваються в процесі неформального і формального навчання, а також навчання та професійної підготовки на

робочому місці. Майже 70 % опитаних підприємств підтвердили, що випускники закладів загальної середньої, вищої та професійної (професійно-технічної) освіти не володіють практичними навичками або сучасними знаннями; понад 58 % зазначили відсутність типів та рівнів навичок, необхідних роботодавцям. Вища освіта і система професійного навчання не завжди формує і розвиває передові когнітивні (вирішення проблем і комунікабельність), соціоемоційні (самоорганізація та стійкість) та технічні (комп'ютерні навички та спеціалізовані галузеві знання) навички, потрібні на сучасному ринку праці.

За даними опитування PwC, в якому взяли участь 10 029 громадян Китаю, Німеччини, Індії, Сполученого Королівства та США, з яких 8459 осіб не досягли пенсійного віку [19, с. 33], 65% вважають, що розвиток технологій підвищить їхню конкурентоспроможність на ринку праці в майбутньому, 74 % – що не повинні сподіватися на роботодавця, а самостійно адаптуватися до мінливого попиту на кваліфікаційні навички. Володіють навичками і характеристиками: 86% – пристосовуваність, 85 % – здатність до вирішення проблемних завдань, 81% – уміння спілкуватися з людьми, 76 % – емоційний інтелект, 74 % – креативність і новаторство, 69 % – лідерські якості, 69 % – навички у сфері цифрових технологій, 60 % – навички управління ризиками, 53 % – STEM-навички, 50 % – підприємницькі здібності.

Європейський центр розвитку професійної освіти – Cedefop – опублікував звіт «**Прогноз навичок: тенденції та виклики до 2030 року**» [50], в якому розглядаються тенденції розвитку робочої сили в Європі, наслідки для конкретних професій, невідповідність кваліфікацій с навичок потребам ринку праці, а також зміни у змісті робочих функціональних обов'язків на період до 2030 року.

Для надзвичайно динамічних та конкурентних ринків праці, ключовим фактором є інвестування у навички та компетенції громадян.

Згідно з прогнозами Європейського центру розвитку професійної освіти, чисельність населення працездатного віку в цілому зростатиме, але при цьому тенденції в різних країнах будуть відрізнятися. У середньостроковій перспективі, загальна зайнятість в період 2020-2025 рр. щорічно зростатиме на 0,5%, а потім цей ріст уповільниться в результаті довгострокових демографічних тенденцій [50]. У таких країнах, як Болгарія, Німеччина, Естонія, Хорватія, Латвія та Литва, кількість зайнятих зменшиться у зв'язку зі старінням населення та міграцією.

Cedefop прогнозує скорочення службових обов'язків, пов'язаних із фізичною працею, і ріст інтелектуальних завдань, що призведе до зростання кількості робочих місць у таких сферах як управління, професії, що потребують розумової праці, а також у харчовій та готельній промисловості, сфері роздрібною торгівлі. Таким чином, як передбачає Cedefop, для виконання службових обов'язків у майбутньому будуть затребувані такі компетенції як ділова грамотність, математичні навички (бухгалтерський облік та аналітика), творчість, здатність вирішувати проблеми, збір та оцінка інформації, знання інформаційно-комп'ютерних технологій та навички програмування. Соціальні навички, такі як догляд, продаж, навчання, управління, автономія і робота в команді, також залишаться важливими для багатьох завдань, що стосуються роботи з людьми.

Відповідно до прогнозів Cedefop [61], зростання зайнятості в освітній сфері буде обмеженим, що є прямим результатом заходів жорсткої економії. Незважаючи на те, що в деяких країнах очікується помірне зростання, загалом у педагогічній професії передбачається скорочення робочих місць. Зокрема, кількість вчителів скоротиться більш ніж на 1,5% в Болгарії та Португалії, від 1,5 до 0,5% - в Німеччині, Іспанії, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Словенії, Словаччині, Великобританії; майже не зміниться (коливання +/-0,5%) – в Данії, Ірландії, Франції, Угорщині, Румунії, Норвегії, Ісландії, на Кіпрі та Мальті» незначно зросте на 0,5-1,5% – у Бельгії, Чехії, Естонії, Греції, Італії, Люксембурзі, Австрії, Фінляндії, Швеції, Швейцарії, Македонії; виросте більш ніж на 1,5% у Хорватії та Туреччині.

Політика у сферах освіти та зайнятості реагуватиме на трансформації на ринку праці. Вони ставлять питання, чи буде навчання дорослих достатнім для забезпечення підвищення кваліфікації та перекваліфікації робочої сили у цифрову еру; яким чином можна захистити

зайнятість у секторах з найбільшим поширенням технологій. Cedefop закликає політиків, які приймають рішення щодо освітньої політики, тісно співпрацювати з соціальними партнерами з метою забезпечення того, щоб працівники володіли належними навичками для своєї роботи, та з метою уникнення невідповідності кваліфікацій.

Дефіцит необхідних навичок працівників менше відчувається в галузях відновлюваної енергетики й агровиробництва. Про невідповідність навичок, якими володіють працівники фірми, та навичками, які потрібними фірмам для досягнення їхніх бізнес-цілей, повідомляє щонайменше одна фірма із п'яти опитаних. Результати вивчення потреб фірм, які повідомили про істотну невідповідність навичок своїх працівників, розподілились за галузями, (%) [61]: агровиробництво (Дніпропетровська, Одеська, Миколаївська) – 48 %, агропереробка (м.Київ, Київська, Дніпропетровська, Харківська області) – 45 %, відновлювальна енергетика (м.Київ, Львівська, Черкаська обл.) – 29 %, інформаційні технології – 21 % (м. Київ, Харківська, Дніпропетровська обл.).

За результатами оцінювання українських закладів професійної освіти, система розвитку робочої сили характеризується **яскраво вираженими структурними проблемами і низькими показниками ефективності порівняно з міжнародними стандартами та потребує реформування трьох комплексних компонентів, зокрема вдосконалення стратегічної основи, системного нагляду та надання послуг**. Оцінка ґрунтується на даних дослідницької ініціативи SABER (Системний підхід до покращення освітніх результатів) Світового банку, розробленої з метою оцінювання політик і закладів системи розвитку робочої сили. Три комплексні компоненти – стратегічна основа, системний нагляд і надання послуг – оцінюються за шкалою від одного (обмежений рівень розвитку та організації) до чотирьох балів (система розвитку робочої сили прогресивна, встановлює світові стандарти світової практики). Українська система розвитку робочої сили оцінюється на рівні між двома і трьома балами, як система, що перебуває на початкових етапах розвитку, однак має певні усталені характеристики.

Більшість опитаних роботодавців вважають, що система освіти не готує достатньої кількості фахівців із практичними навичками, необхідним типом або рівнем навичок чи актуальними знаннями. Навички, які цінуються на ринку, розвиваються в процесі неформального і формального навчання, а також навчання та професійної підготовки на робочому місці. Майже 70 % опитаних підприємств підтвердили, що випускники закладів загальної середньої, вищої та професійної (професійно-технічної) освіти не володіють практичними навичками або сучасними знаннями; понад 58 % зазначили відсутність типів і рівнів навичок, необхідних роботодавцям. Вища освіта і система професійного навчання не завжди формує і розвиває передові когнітивні (вирішення проблем і комунікабельність), соціоемоційні (самоорганізація та стійкість) і технічні (комп'ютерні навички та спеціалізовані галузеві знання) навички, потрібні на сучасному ринку праці.

Дефіцит необхідних навичок працівників менше відчувається в галузях відновлюваної енергетики й агровиробництва. Про невідповідність навичок, якими володіють працівники фірми, і навичками, які потрібними фірмам для досягнення їхніх бізнес-цілей, повідомляє щонайменше одна фірма із п'яти опитаних. Результати вивчення потреб фірм, які повідомили про істотну невідповідність навичок своїх працівників, розподілились за галузями, (%) [61]: агровиробництво (Дніпропетровська, Одеська, Миколаївська) – 48 %, агропереробка (м. Київ, Київська, Дніпропетровська, Харківська області) – 45 %, відновлювальна енергетика (м. Київ, Львівська, Черкаська обл.) – 29 %, інформаційні технології – 21 % (м. Київ, Харківська, Дніпропетровська обл.).

За результатами дослідницької ініціативи SABER (Системний підхід до покращення освітніх результатів) Світового банку, українські заклади професійної освіти потребують реформування на рівні з міжнародними стандартами. Зокрема система освіти потребує зміни трьох комплексних компонентів: **стратегічна основа, системний нагляд і надання освітніх послуг** [61]. Оцінювання саме цих компонентів за шкалою від одного (обмежений рівень

розвитку та організації) до чотирьох балів (система розвитку робочої сили прогресивна, встановлює світові стандарти світової практики) показало, що українська система розвитку робочої сили оцінюється на рівні між двома і трьома балами, тобто *система, що перебуває на початкових етапах розвитку, однак має певні усталені характеристики*.

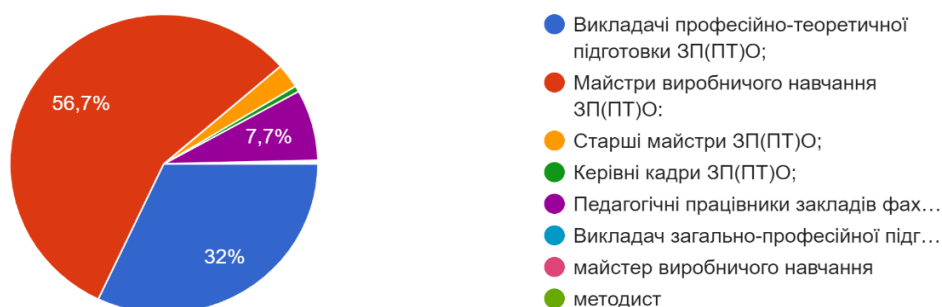
У 2021 році науково-педагогічними працівниками Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти проводився моніторинг замовників освітніх послуг щодо вивчення якості організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації (умови, процес, результат у вигляді сформованих компетентностей) та якості освітніх послуг. Моніторинг проводився на сайті Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти [2]. Моніторинг організований відповідно до Положення про організацію та проведення опитувань внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти [27] та Положення про забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти [26]. Анкетування здійснювалося за такими блоками: якість змістового складника курсів підвищення кваліфікації, якість організації освітнього процесу, якість результатів підвищення кваліфікації, якість психологічного комфорту під час проходження курсів підвищення кваліфікації тощо.

До анкетування залучено слухачів курсів підвищення кваліфікації категорій «Майстри виробничого навчання ЗП(ПТ)О», «Викладачі професійно-теоретичної підготовки ЗП(ПТ)О», «Викладачі загально-професійної підготовки», «Педагогічні працівники закладів фахової передвищої освіти». Усього в анкетуванні взяли участь 794 слухачі зазначених категорій.

Серед респондентів, які взяли участь в анкетуванні: 6,3 % респондентів – до 30 років; 26,1 % – 30-40 років, 27,3% – 40-50 років, 26,6 % – 50-60 років, 13,7 % – більше 60 років.

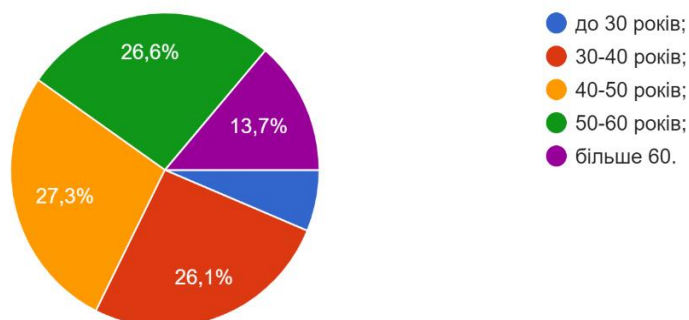
1. Виберіть категорію слухачів, за якою Ви проходите курси підвищення кваліфікації у БІНПО:

794 відповіді



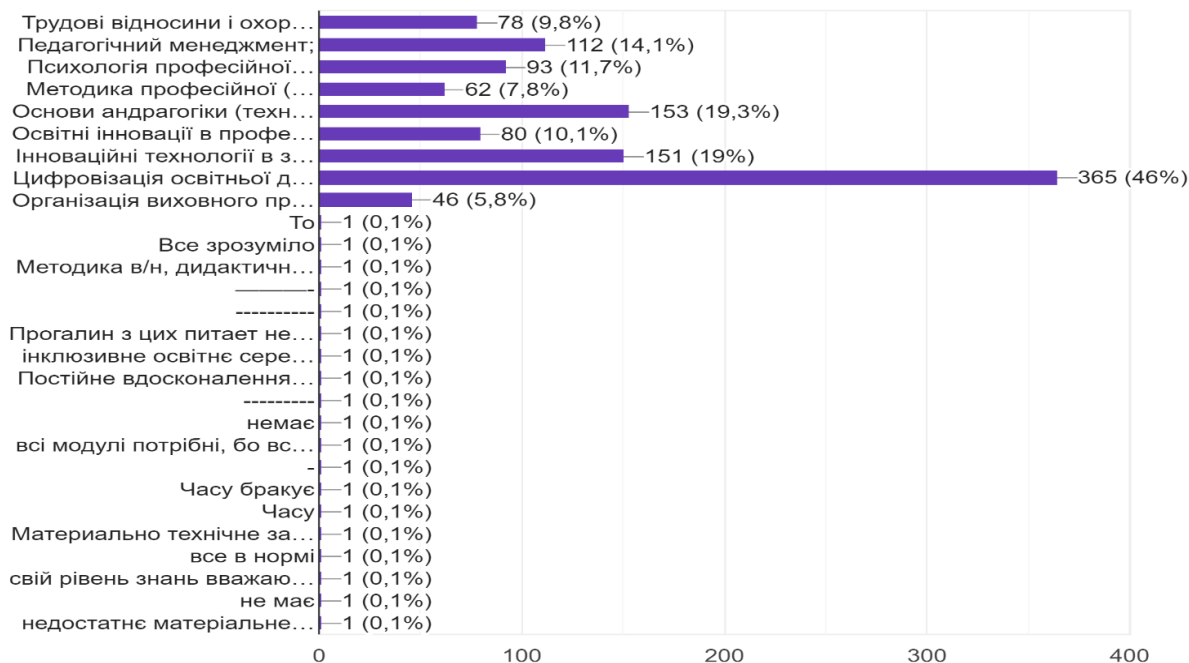
2. Зазначте ваш вік:

794 відповіді



Після закінчення курсів підвищення кваліфікації слухачі відчують потребу у знаннях, уміннях та компетенціях з питань, що стосуються трудових відносин і охорони праці в професійній освіті, педагогічного менеджменту, психології професійної діяльності, інноваційних технологій у закладі професійної освіти, цифровізації освітньої діяльності. Дана статистика говорить про те, що рівень інформації, яку отримують слухачі на курсах підвищення кваліфікації із зазначених вище питань, не є достатнім сьогодні для задоволення професійних потреб слухача. Відповідно до отриманого результату потребують перегляду форми організації курсів підвищення кваліфікації, методика проведення та оновлення змісту занять зазначених вище модулів. Затребуваним серед слухачів є модуль «Основи андрагогіки (технології навчання дорослих учнів)», що на сьогодні не введений у навчальні плани підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О. Про це зазначили 20,7 % опитаних респондентів. Зазначена статистика підтверджує брак знань у слухачів з питань теоретичних і практичних аспектів організації освітнього процесу з дорослими. Особливу потребу слухачі курсів підвищення кваліфікації відчують у знаннях, уміннях і компетенціях із питань цифровізації освітньої діяльності та використання цифрових технологій, про що заявили 44,8 % респондентів.

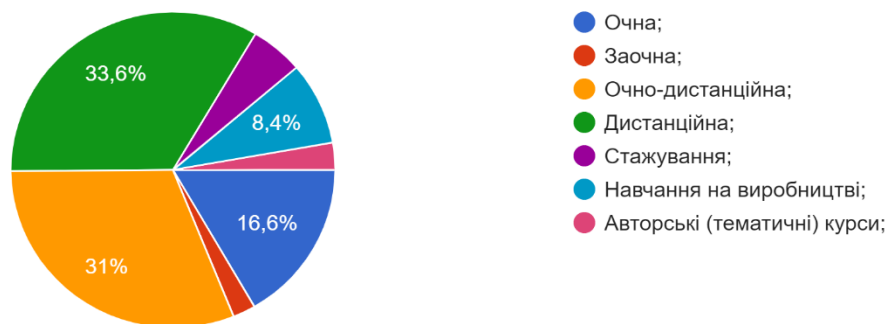
4. Виберіть модуль(модулі) освітньо-професійних програм, рівень знань, умінь, компетенцій з яких у Вас є недостатнім для реалізації завдань ...сної освітньої політики та суспільних викликів:
794 відповіді



Серед форм організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації домінуючими виявлено дистанційну (33,6%) та очно-дистанційну (31%), що безумовно пов'язано з актуальністю організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації в умовах пандемії, спричиненої COVID-19. Частина респондентів (16,6 %) віддали перевагу очній формі навчання, що свідчить про певні недоліки організації освітнього процесу в дистанційному форматі, яких можна було б уникнути при організації навчання за очною формою підвищення кваліфікації, 8,4 % – навчанню на виробництві, 2,8 % – авторським (тематичним) курсам підвищення кваліфікації, стажуванню – 5,3 %, заочна форма навчання – 2,3 %.

5. Зазначте, яка форма підвищення кваліфікації на сьогодні є більш прийнятною для Вашого безперервного професійного розвитку, навчання впродовж життя:

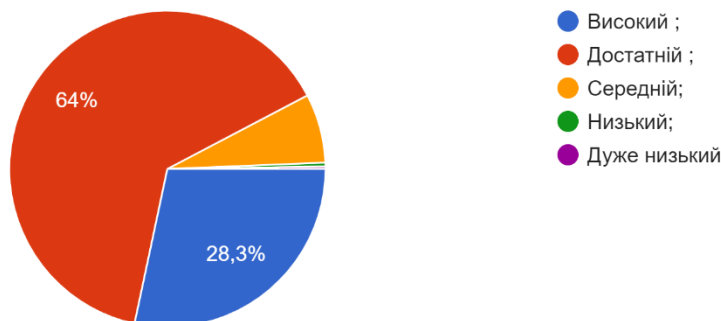
794 відповіді



Аналіз компонента, що стосується якості психологічного комфорту під час проходження курсів підвищення кваліфікації, засвідчив, що рівень психологічної комфортності під час занять зазначили як високий – 28,3 % опитаних, як достатній – 64 % респондентів, 7,1 % учасників освітнього процесу зазначили як середній. Науково-педагогічним працівникам варто звернути увагу на мікроклімат та психологічний комфорт слухачів на своїх заняттях та провести відповідну роботу з його покращення.

9. Як Ви оцінюєте власний рівень психологічної комфортності під час проходження курсів підвищення кваліфікації:

794 відповіді



Результати моніторингу слухачів курсів підвищення кваліфікації оприлюднені на засіданні Ради із забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у БІНПО, доведені до відома дирекції закладу освіти, науково-педагогічних працівників з метою подальшого підвищення якості організації освітнього процесу.

1.4. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти на компетентнісній основі в умовах сталого розвитку

Науково-педагогічними працівниками Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти вперше розроблено, експериментально перевірено і впроваджено в систему підготовки педагогів компетентнісно орієнтовані моделі професійного розвитку в контексті

формування і вдосконалення науково-методичної, психолого-педагогічної, освітологічної, навчальної, цифрової, коучингової, конфліктологічної тощо компетентностей фахівців [52].

Під поняттям «**модель**» (від англ. *model*, лат. *modulus* – міра, зразок, норма, еталон, макет) ми розуміємо логічно послідовну складну систему відповідних елементів, що умовно відтворює, імітує, включає інтеграл наявного стану особистості, способи його зміни та фінішний стан (результат), а також її концептуальне, організаційне, змістове, технологічне, діагностичне і нормативно-правове забезпечення. В основу розробки компетентнісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагога покладено описані В.О. Штоффом умови, які є необхідними і достатніми ознаками моделі як будь-якої системи, уявної чи реально існуючої, причому відсутність однієї з них позбавляє систему її модельного характеру:

1) між моделлю і оригіналом є відношення схожості, форма якої виражена чи зафіксована (умова відображення чи уточнення аналогії);

2) модель у процесі наукового пізнання є заміщувачем об'єкта, що досліджується (умова репрезентації);

3) вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [44].

Уявлені або матеріалізовані моделі реальних систем (об'єктів, явищ, процесів) дають можливість замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості, довизначити як саму систему-оригінал, так і її модель [5].

На наш погляд, до поняття моделі варто додати також аспект *багатовимірності*, оскільки інноваційні моделі підвищення кваліфікації призначені для вимірювання якості освіти і освітніх послуг зокрема, акмединаміки професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості педагога, сформованих ним компетентностей, *багаторівневості*, за якої процес професіогенезу включає кілька взаємопов'язаних стратегічною метою, завданнями, суб'єктами тощо рівнів (етапів) професійного розвитку, та *циклічності (фазовості чи стадіальності)*, в основі якого покладено розуміння процесу професійного розвитку фахівця як сукупності чутливих періодів, процесів, дій, фаз професійно-фахового та індивідуально-особистісного зростання в умовах післядипломної освіти. Уявлені або матеріалізовані моделі реальних систем (об'єктів, явищ, процесів) дають можливість замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості, довизначити як саму систему-оригінал, так і її модель.

Мета розроблення компетентнісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагога професійної освіти полягає у формуванні такої конструкції, що втілює абстраговану структуру і реально спроектований процес підготовки конкурентоспроможного на вітчизняному і європейському ринку праці фахівця із затребуваним спектром навичок і компетенцій та дозволяє відстежувати розвиток досліджуваного об'єкта. Використовувана нами вербальна (описова) та граф-схемна форми її подання допомагають відтворити, охарактеризувати й описати.

Розроблені нами компетентнісно орієнтовані моделі підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку передбачають отримання компетенцій, що користуються попитом у роботодавців і ключових стейкхолдерів, формування цінностей, поведінкових індикаторів та отримання результатів навчання у формі компетентностей (ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і професійних), навичок *soft & hard skills*, заповнення прогалів між потребами ринку праці та наявною пропозицією на ринку праці.

Компетенції (від лат. *competentia* – досягати, відповідати, прагнути) вживаються на позначення кола повноважень певної особи (чи організації), її прав і обов'язків у тій чи іншій сфері, які визначають можливості фахівця приймати рішення, організовувати та контролювати їх виконання, добру обізнаність із чим-небудь. Компетенція стосується роботи та розкриває сферу професійної діяльності, в якій людина компетентна. Агентство підвищення кваліфікації (Training Agency, 1988) визначає компетенцію як дію, поведінку чи продукцію, яку людина

повинна вміти демонструвати, здатність переносити знання і навички в нові ситуації в межах професійної діяльності, що охоплює організацію та планування робіт, інновації та відтворення видів робіт, включає ті якості, які необхідні людині в роботі. Основними складниками компетенції вважаємо такі: риса індивіда, характеристика індивіда, частина обізнаності, знання, навички, здібність, здатність, досвід, колективний досвід, стандарти поведінки, настанови, орієнтація, коло повноважень. На набуття тієї чи іншої компетенції впливає соціальне замовлення, рівень розвитку суспільства та її представників, конкретно-історичні цілі.

Цінності є типовим людським феноменом, яким позначаються предмети, речі, властивості і відношення в реальному світі, ідеї, норми, цілі й ідеали, явища природи і суспільні явища, спрямовані на соціальний прогрес і розвиток людської особистості.

Результати – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів [15].

Реалізація компетентнісно орієнтованих моделей підвищення кваліфікації педагогів спрямовано на перетворення таких аспектів у структурі особистості й професіонала в їх цілісності і взаємозумовленості: 1) індивідуально-особистісні; 2) діяльнісні; 3) соціокультурні перетворення (рис. 1.3.2).



Рис.1.3.2. Перетворення в структурі особистості й професіонала

Розглянемо їх більш детально.

Індивідуально-особистісні перетворення, що передбачають:

- розширення суб'єктного ціннісно-смислового простору особистості, розвиток ціннісних орієнтацій, як-от: *загальнопедагогічних орієнтацій*, спрямованих на суспільно-соціальні цінності професії; *особистісно-розвивальних*, що сприяють розвитку особистості, її самореалізації впродовж життя; *предметно-діяльнісних*, зорієнтованих на предметно-викладацьку діяльність, саморозвиток, самоосвіту, самореалізацію; *професійно-прагматичних*, пов'язаних із особливостями професії;

- примноження і розкриття особистісного потенціалу, професійно важливих та особистісних якостей фахівця, зокрема *мотиваційних* (потреба в самореалізації, сенситивність до новизни, творча позиція та ін.), *емоційно-естетичних* (емпатійна культура (співпереживання, співчуття, співдія та ін.), емоційний досвід, мобільність емоційної сфери, емоційна пам'ять, педагогічний такт та ін.), *інтелектуальних* (педагогічна інтуїція, творча уява і фантазія, творче бачення нового, дивергентне мислення, здатність до інноваційних

перетворень та ін.), *екзистенціальних* (наявність акмеологічної позитивно-гармонійної «Я-концепції»);

- розвиток педагогічних здібностей як індивідуальних психічних властивостей особистості;

- актуалізацію мотивів професійних досягнень, зміну системи потреб, професійне й моральне збагачення (підвищення відповідальності, почуття обов'язку, відхід від неадекватних особистісних настанов і стандартів, максимальна мобілізація потенційних ресурсів, адаптивність, здатність до творчості, професійного ризику, підприємливості, лідерство, партнерство та ін.);

- розвиток професійної суб'єктності фахівця, що пов'язуємо із ступенем його активності в професійній діяльності, прагненням до самореалізації потенційних ресурсів, продуктивним перетворенням світу і себе, творчістю, ініціативою, готовністю до саморозвитку, узгодженістю зовнішнього (умов, вимог) і внутрішнього (можливостей, потреб, ресурсів) чинників;

- розвиток професійно-педагогічної мобільності як здатності сучасного фахівця адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на потрібні її форми; швидко й ефективно самоорганізовуватися, адаптуватися й змінюватися відповідно до соціокультурних потреб.

Діяльнісні перетворення включають розширення системи професійних умінь і навичок, удосконалення індивідуального стилю професійної діяльності (вироблення авторського стилю, авторської системи діяльності); компетентну активність фахівця як постійну включеність у процес прийняття рішень, здатність цілеспрямовано нестандартно перетворювати педагогічні ситуації, проявляти професійну ініціативу щодо способів виконання професійних завдань на новому рівні тощо.

Соціокультурні перетворення охоплюють оволодіння фахівцем суспільним досвідом, набуття ним самостійності й автономності, формування професійних завдань і цілей відповідно до суспільно затребуваних вимог.

В межах реалізації компетентнісно орієнтованих моделей професійного розвитку фахівців передбачено розвиток профілів базових компетентностей.

Відповідно до Закону України «Про освіту» **компетентність** – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Профілі базових компетентностей педагогічних працівників включають вичерпний опис основних індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей, здібностей, властивостей, необхідних сучасному фахівцю для успішного виконання стратегічної мети і завдань реформування як вітчизняної освіти, так і конкретної освітньої галузі зокрема. Профілі базових компетентностей включають **ключові, інтегровані, загальнопрофесійні і професійні компетентності**.

Ключові компетентності в освіті дорослих, які необхідні для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства, чітко визначено й обґрунтовано в Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, що схвалена Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу [EU Framework Program 2018]. Усі ключові компетентності сприяють успішному життю в суспільстві.

Інтегровану компетентність визначаємо як здатність фахівця розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері професійної діяльності або в процесі навчання.

Загальнопрофесійні компетентності включають такі різновиди:

- **освітологічна компетентність** – здатність інтегрувати знання із сучасної філософії та соціології освіти, освітньої політики й економіки освіти в цілісну стратегію професійної

діяльності на засадах студентоцентризму (людиноцентризму), демонструвати відповідні цінності професійної діяльності;

- **нормативно-правова компетентність** – здатність організовувати якісну професійну діяльність на основі нормативно-правових документів, вимог безпеки життєдіяльності, фінансової автономії, автономії закладу/установи/організації освіти та академічної свободи тощо; ефективного використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань;

- **комунікативно-ситуативна компетентність** поєднує організацію професійного спілкування із усіма суб'єктами освітнього процесу, що передбачає вміння фахівця обмінюватися інформацією, сприймати співрозмовника, усвідомлювати його потреби, розуміти почуття і психологічні стани, досягати взаєморозуміння; ефективно використовувати лінгвальні і позалінгвальні засоби з урахуванням умов і завдань комунікації; володіти технікою мовлення, навичками ораторського й ділового стилю спілкування тощо.

Професійні компетентності (від англ. *professional competence*) окреслюють професійний тезаурус та включають професійно значущі знання, уміння, настанови, ціннісні орієнтири.

Серед професійних компетентностей педагога, які розвиваються в процесі підвищення кваліфікації, виділяємо такі:

- **андрагогічна компетентність** включає знання педагогом закономірностей засвоєння знань і вмінь різноріковими суб'єктами в процесі освітньої діяльності, використання в освітньому процесі соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (соціальна функція); регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі (адаптивна функція); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (інформаційна функція); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії (компенсаційна функція); оволодіння новими методами, способами дій (розвивальна функція). Навчання здобувачів фахової передвищої освіти має бути побудовано як систему, зокрема із органічним поєднанням навчальних потреб, мети і завдань навчання, змісту і методів, результатів навчання;
- **спеціальна компетентність**: знання теоретичних основ предмета (дисципліни), що викладається; орієнтація в різноманітності методів наукового пізнання, розумінням їх сутності, можливості доцільного використання методології в процесі викладання предмета (; оперуванням новітньою науковою термінологією; вибір змісту навчання на підставі наукових даних, фактів, понять, законів; уміння використовувати зміст предмета для розвитку гармонійної особистості, реалізовувати виховний потенціал змісту освіти; організовувати науково-дослідницьку діяльність здобувачів фахової передвищої освіти;
- **методична компетентність**: знання закономірностей, технологій, методик, методів викладання і навчання конкретного предмета (дисципліни), часткових методик; здійснювати оцінювання освітніх досягнень здобувачів освіти, замовників освітніх послуг; використовувати кращий педагогічний досвід; узагальнювати власний педагогічний досвід; здатність організовувати безперервний професійний розвиток у системі формальної і неформальної освіти;
- **соціально-громадянська** – усвідомлення глобальних (зокрема екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні; здатність забезпечувати оптимальні соціально-психологічні умови для гармонійного розвитку особистості; сприяти взаємодії та згуртованості працівників;
- **інноваційно-дослідницька** – здатність інноваційно вирішувати наукові / практичні професійні завдання; планувати, організовувати і здійснювати експериментальні

дослідження щодо визначення оптимальних умов функціонування освітніх організацій, розвитку суб'єктів освітнього процесу; психологічного супроводу й підтримки інноваційних форм і методів роботи закладу освіти тощо;

- *компетентність з інформальної освіти та професійно-особистісного розвитку* – здатність організовувати професійний саморозвиток, самонавчання, самовдосконалення і самореалізацію впродовж життя шляхом формальної, неформальної, інформальної освіти; розвивати (саморозвивати) та вдосконалювати (самовдосконалювати) професійно важливі якості особистості, цінності, що спрямовані на всебічний розвиток особистості всіх суб'єктів освітнього процесу як найвищої цінності суспільства тощо;
- *управлінська*: планувати, організовувати і контролювати професійну діяльність відповідно до сучасних освітніх викликів; володіти технологіями науково-методичного супроводу освітнього процесу в умовах реформ і соціальних трансформацій; створювати умови та здійснювати професійну діяльність на засадах лідерства та педагогіки партнерства; мотивувати себе та інших суб'єктів освітнього процесу до цілеспрямованого руху до спільної мети;
- *ціннісно-світоглядна компетентність* – застосування знань із педагогічної аксіології, що з одного боку, формують професійну і світоглядну позицію педагога, стиль професійно-педагогічної взаємодії, а з іншого – ціннісно-світоглядну позицію замовників освітніх послуг.

1.5. Школа педагогічного коучингу як компетентнісно орієнтована модель педагога професійної освіти

Однією з інноваційних компетентнісно орієнтованих моделей професійного саморозвитку й самовдосконалення педагога в умовах сталої освіти є **Школа педагогічного коучингу**.

Педагогічний коучинг тлумачимо як технологію педагогічного наставництва, професійної самореалізації і самовдосконалення, яка ґрунтується на прийнятті педагогом відповідальності за власні думки, дії, звички і за розвиток власного професіоналізму, педагогічної творчості і майстерності [35; 36; 37; 39]. Самореалізація в цьому сенсі є не стільки результатом, скільки процесом – безперервним, циклічним, який триває все життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Педагог, беручи на себе відповідальність, використовуючи технології і техніки педагогічного коучингу зможе успішно моделювати й зреалізовувати процеси самоосвіти й особистісного й професійного саморозвитку. Однак розвиток передбачає не просто опанування нового потоку інформації, вироблення необхідних умінь і навичок. Це ще й створення нових патернів мислення, які є інструментами реалізації нових ідей, освітніх технологій, мобілізації потенційних внутрішніх ресурсів, вироблення педагогічної дії нової якості.

Школу педагогічного коучингу започатковано в листопаді 2019 року в межах виконання підтеми науково-дослідної теми Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти «Розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О в системі безперервної професійної освіти» (0117U002381, 2017–2021 рр.). Науковий консультант Школи – *Вікторія Сидоренко*, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, докторка педагогічних наук.

У 2019 році експериментальним закладом для реалізації мети, завдань, експериментальної програми Школи став Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Рівненській області, на базі якого педагогічні працівники пройшли навчання, отримали нові знання, розвинули і вдосконалили компетентності.

У 2020 році результати роботи було представлено на засіданні Президії Національної академії педагогічних наук України в науковій доповіді: «Діяльність Школи педагогічного коучингу в умовах управління децентралізацією освіти в Україні: від ідеї до реалізації».

У січні-березні 2021 року навчання в Школі педагогічного коучингу пройшли педагогічні працівники Дніпропетровської області, зокрема методисти, майстри виробничого навчання та викладачі професійно-теоретичної підготовки, педагогічні працівники Вищого професійного училища № 17; педагогічні працівники Херсонської області, педагогічні працівники Вищого професійного училища № 17 м. Генічеська. Для груп розроблено й успішно апробовано **«Експериментальну навчальну програму розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників в системі професійної освіти»**, що містить науково-обґрунтований зміст для безперервного професійного саморозвитку і самовдосконалення педагога впродовж життя за допомогою коучингових та селф-коучингових технологій.

Метою Школи педагогічного коучингу є підготовка інноваційного, умотивованого, компетентного, конкурентоспроможного педагога професійної освіти, який поєднує у своїй професійній діяльності теоретичну і практичну підготовки, має сформовані ключові, професійні та загальнопрофесійні компетентності відповідно до власних інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та знаннєвого суспільства, готовий конкурувати і бути активним суб'єктом на ринку праці.

Основна функція Школи педагогічного коучингу полягає в наданні адресної допомоги як окремому педагогу, так і педагогічному колективу, пропагуванні кращих освітніх практик із метою вирішення існуючих професійних проблем, стимулюванні та підтримці творчих потенційних можливостей сучасного фахівця, а також формуванні настанов на його безперервний саморозвиток та самореалізацію в професійній діяльності впродовж усього життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Недаремно гаслом навчання в Школі є вислів **«Nosce te ipsum»** (Know thyself . Пізнай себе самого!).

Провідною ідеєю Школи педагогічного коучингу як компетентнісно орієнтованої моделі підвищення кваліфікації виступає положення про підготовку педагога професійної освіти як сутнісну характеристику професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів та інтегративний результат безперервного професійного розвитку сучасного фахівця.

Окреслену ідею утворюють наступні концепти: **історіографічний**, що розкриває генезис наукового осмислення компетентнісної та акмеологічної спрямованості професійної підготовки педагога професійної освіти; **методологічний**, який характеризує цілісні й разом із тим різноманітні уявлення про зазначені явища і процеси; **теоретичний**, що визначає понятійну систему дослідження та розкриває модельні уявлення про їх сутнісні властивості; **організаційно-методичний**, який визначає способи формування та вдосконалення модельних параметрів підготовки компетентного, інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти; **моніторингово-рефлексійний**, що дозволяє обґрунтовано проводити перманентний моніторинг безперервного професійного розвитку фахівців та рефлексію.

У сукупності означені концепти складають основу загальної та робочих гіпотез дослідження, що передбачають використання системно-цілісних, особистісно-ціннісних, холістсько-емерджентних, креативно-комунікативних та інших дослідницьких стратегій; побудову термінологічних рядів, які визначатимуть теоретичну основу відповідних нових компетентнісно орієнтованих концептуальних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти, а також розроблення оригінального науково-методичного забезпечення їх реалізації на різних етапах безперервної професійної освіти.

Школа педагогічного коучингу поєднує новий формат взаємодії «надавач освітніх послуг – замовник освітніх послуг», «педагог-коуч, супервізор – педагог професійної освіти», що став особливо актуальним в умовах пандемії та кризи (перерозпаду) компетентностей, тобто знецінювання, застарівання знань, умінь, компетенцій фахівців. Освітній процес у

Школі педагогічного коучингу *максимально компетентізовано, зорієнтовано на запити і потреби споживачів освітніх послуг та побудовано на засадах компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, андрагогічного, акмеологічного, коучингового підходів*. Зазначимо, що при цьому надається перевага суб'єктній активності дорослого учня, який самостійно моделює і зреалізовує індивідуальну освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання, варіативно прогнозує результати професійної діяльності тощо.

Обрані замовниками освітніх послуг структурні моделі підвищення кваліфікації (одноетапна, двоетапна, триетапна) ураховують форми і терміни навчання, обсяги і зміст освітньо-професійних програм та категорію замовників освітніх послуг, зокрема викладачі професійно-теоретичної підготовки, майстри виробничого навчання, старші майстри закладів професійної освіти, директори і заступники директорів навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти. Основними формами навчання фахівців у Школі є: 1) очна форма; 2) дистанційна форма; 3) очно-дистанційна форма з використанням технологій дистанційного навчання; 4) заочна форма; 5) індивідуальна (педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві)). На освітній платформі «Профосвіта» (<https://profosvita.org>) постійно діє консультаційний пункт Віртуальної школи педагогічного коучингу. Застосовується дистанційне консультування, що проводиться синхронно й асинхронно з використанням усіх засобів зв'язку.

Формами організації роботи Школи є *коучинг-сесії*, кількість яких безпосередньо визначається кількістю годин освітньо-професійної програми та формою навчання (очна, дистанційна, очно-дистанційна та ін.) фахівців.

Коучинг-сесія – це періодична й структурована взаємодія педагога-коуча з окремим фахівцем (педагогічним колективом, організацією), що допомагає виокремити та сформулювати проблему, цілі, шляхи професійного розвитку та засоби їх досягнення за обраним напрямом, розкриваючи природний потенціал особистості, її цінності, професійні прагнення. Коучинг-сесії включають майстер-класи, тренінги, індивідуальні консультації, вебінари, інтернет-лекції, відеоконференції, чати, форуми, зокрема: «*Основи педагогічного коучингу*», «*Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія самолідерства та управління професійними змінами*», «*Педагогічний коучинг у системі підготовки конкурентоспроможного педагога П(ПТ)О*», «*Цифрові технології в професійній діяльності педагога-коуча*», «*Механізми управління власним станом та поведінкою*», «*Розвиток конфліктологічної компетентності педагога професійної освіти: коучинговий підхід*».

На коучинг-сесіях педагог-коуч за допомогою «стріли коучингу» (певних коучингових запитань) разом із фахівцем вивчає його «карту світу», спільно обирається мета, вибудовується індивідуальна освітня траєкторія розвитку педагогічної майстерності, визначаються зовнішні і внутрішні чинники розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, оцінюються наявні потенційні ресурси, можливості.

У Школі застосовуються андрагогічні, інтерактивні, цифрові, акмеологічні технології (акмеологічне проєктування, акмеологічний аналіз, складання акмеограми (індивідуальної освітньої траєкторії), акмеологічне моделювання, тренінги (професійного розвитку, акмеологічні, сенситивності, комунікативності, емпатійності, саморегуляції, лідерства, креативних якостей та ін.), які допомагають здійснювати науково-методичний супровід розвитку кожного учасника як особистості й акме-професіонала за індивідуальною освітньою траєкторією; переміститись фахівцям із зони професійної проблеми в зону її ефективного рішення; активізувати діалогічний потенціал учасників; подолати цифровий розрив між суб'єктами освітнього процесу тощо.

Роботу Школи регламентує *Положення «Про школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти»*, визначаючи нормативно-правові, організаційно-змістові, науково-методичні засади її функціонування.

Освітньо-професійна програма **«Розвиток коучингової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О»** розроблена з метою розвитку потенціалу учасників освітнього процесу задля розкриття внутрішнього потенціалу особистості кожного та передбачає:

- новий формат взаємодії, що став особливо актуальним в умовах пандемії;
- інноваційну форму науково-методичного супроводу з використанням технологій формальної, неформальної та інформальної освіти;
- безперервний професійний розвиток кожного учасника школи за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуванням його професійних запитів і потреб, потенційних можливостей і ресурсів;
- професійну гнучкість та адаптивність до змін, адже в умовах кризи компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе продуктивно діяти гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій педагог;
- плекання кожного учасника як особистості і акме-професіонала.

Програма передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність безперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу.

Унікальність освітньо-професійної програми «Розвиток коучингової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» полягає в тому, що вона поєднує технології педагогічного коучингу з орієнтацією на розвиток та/або вдосконалення компетентностей, набуття компетенцій та формування навичок.

Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації є нормативним документом для організації освітнього процесу слухачів Школи педагогічного коучингу як інноваційної моделі професійного саморозвитку та самореалізації, що встановлює:

- профілі ключових, спеціальних (фахових, посадових), загальнопрофесійних компетентностей;
- вимоги до змісту підвищення кваліфікації на компетентнісній основі;
- нормативний зміст підвищення кваліфікації слухачів, сформульований у термінах результатів навчання, досягнення яких передбачає оновлення, удосконалення, розвиток системи цінностей, знань, практичних умінь і навичок, які здобуті за 7 і 8 кваліфікаційними рівнями вищої освіти Національної рамки кваліфікацій;
- вимоги до вибіркового складника підвищення кваліфікації;
- нормативні терміни навчання за різними формами навчання;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти тощо.

Унікальність ОП полягає в поєднанні сучасних коучингових підходів, технологій з орієнтацією на самостійне та безперервне оволодіння знаннями, набуття компетенцій та формування навичок, допомагає педагогам закладів професійної освіти організовувати навчання впродовж життя за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуванням власних професійних потреб, здібностей.

Програма розрахована на 75 годин (2,5 ЄКТС-кредити). Основні складники програми – 6 коучинг-сесій, що реалізуються за очною, заочною та очно-дистанційною формами навчання.

Для учасників Школи розроблено банк запитань і завдань, що виносяться на коучинг-сесії, індивідуальні завдання відповідно до проведеного зовнішнього моніторингу професійного розвитку замовників освітніх послуг (тести, діагностики, анкети, бліц-опитування тощо), методичні рекомендації щодо планування й реалізації проєктів професійного розвитку. Для організації самостійної роботи учасників Школи розроблено й апробовано робочий зошит *«Розвиток психолого-педагогічної компетентності педагога професійної освіти»*. Усі матеріали об'єднані в цифровий навчально-методичний комплекс

«Школа педагогічного коучингу як інноваційна модель професійного розвитку педагога професійної освіти: від ідеї до реалізації».

Учасники Школи успішно розробляють та захищають індивідуальні проєкти за темою: *«Проектування та реалізація власної траєкторії професійного успіху»*. Підготовка проєктів створює умови для самовдосконалення фахівців у найближчій та подальшій перспективах, підвищує мотивацію тих, хто навчається.

Освітню програму побудовано з урахуванням принципів:

- андрагогічних, у тому числі, опори на досвід, переваги самостійного навчання, організації спільної роботи, пов'язаної зі спілкуванням, реалізацією й оцінюванням освітнього процесу, елективності навчання, яке означає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання й оцінки результатів, розвитку освітніх потреб тощо;

- побудови відкритої освіти, а саме: сприяння сталому розвитку, організації людиноцентрованого навчання, безперервності, системності та послідовності, гнучкості і мобільності, випереджувального професійного розвитку, раціонального поєднання самостійності і творчої активності тощо;

- науковості, реалізація якого забезпечується добром навчального матеріалу з урахуванням кола останніх наукових здобутків й досягнень за зазначеним напрямом;

- урахування позицій стейкхолдерів, що полягає у забезпеченні співпричетності і охопленні всіх зацікавлених сторін, установленні зворотного зв'язку на основі взаємних очікувань та побажань;

- якості освіти, який полягає в перенесенні (відображенні) якості процесу на якість результату;

- інноваційності, реалізація якого забезпечується застосуванням технологій педагогічного коучингу при організації освітнього процесу;

- практико орієнтованості змісту, з опорою на практичний досвід замовників освітніх послуг тощо.

Освітньо-професійну програму «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» [39] успішно апробовано в групах слухачів Школи педагогічного коучингу ЗП(ПТ)О на основі угод про співпрацю між БІНПО і закладами професійної освіти, зокрема на базі НМЦ ПТО в Херсонській, Дніпропетровській областях, ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти», ВПУ №17 м. Дніпро, ВПУ №17 м. Генічеськ Херсонської області, Нікопольського центру професійної освіти, ДНЗ «Вище професійне училище № 2» м. Херсон, ДНЗ «Херсонське вище професійне училище сервісу та дизайну», ДНЗ «Буцький політехнічний ліцей» Черкаської області, Кропивницьке ВПУ №1, Білгород-Дністровський «Будівельний професійний ліцей» Одеської області.

Програмними результатами навчання, що визначають нормативний зміст підвищення кваліфікації в Школі педагогічного коучингу, є:

Знання і розуміння:

- змісту, методів і форм організації сучасного освітнього процесу;
- особливостей застосування технологій педагогічного коучингу при організації освітнього процесу в закладах професійної освіти;
- особливостей міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу;
- форм і методів фасилітативної підтримки здобувачів освіти;
- особливостей психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників;
- знання і розуміння основ педагогічного коучингу при проектуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Розвинені вміння:

- застосування технологій коучингу в процесі підготовки майбутніх

- кваліфікованих робітників;
- здійснення діагностичної, аналітичної, регуляційно-корекційної діяльності при проєктуванні освітнього процесу;
- аналіз власних професійних проблем;
- формулювання на логічному рівні запитань у коучинговій комунікації;
- використання технік трансформаційної комунікації;
- організації власної діяльності, що спрямована на розвиток професійної компетентності;
- проєктування власної освітньої траєкторії професійного розвитку.

Диспозиції (ставлення, цінності):

- людиноцентризм (дитиноцентризм), цінність особистості;
- готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток;
- рефлексія власної професійної діяльності.

Закриття Школи традиційно проводиться у форматі віртуального *Світового кафе* (World Café). Метафоричне ототожнення всього світу з кафе підкреслює важливість мережі словесного обміну думками та освітніми практиками, ідеями, взаємонавчанні та співдії учасників Школи педагогічного коучингу, які створили умови для пізнання.

Сучасні соціокультурні та освітні виклики вимагають від педагога професійної освіти певного рівня професійної гнучкості та адаптивності, високої працездатності, стресотолерантності, уміння працювати та діяти в різноманітних нових вимогах життєдіяльності та виробництва, змінювати наявні способи вирішення професійних завдань на більш ефективні, віднаходити нові підходи до розв'язання проблемних ситуацій. Одна із коучинг-сесій присвячена розвитку конфліктологічної компетентності педагогів професійної освіти.

Конфліктологічну компетентність, або компетентність у розв'язанні конфліктів, визначаємо як когнітивно-регуляторну підструктуру професіоналізму особистості й діяльності, яка дає змогу передбачати конфлікти, ефективно управляти ними, здійснювати психологічний вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативного впливу і наслідків конфліктів. Конфліктологічна компетентність включає розвиток і вдосконалення таких складників: *когнітивний* (знання у сфері конфліктології та конфлікт-менеджменту, знання про нормативні та моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, причини виникнення конфліктів, закономірності їх розвитку й перебігу, поведінки, спілкування, психічні стани учасників конфлікту, здатність та готовність дотримуватись етичних норм тощо); *діяльнісний, або поведінковий* (формування практичних умінь і навичок із вирішення конфліктів (комунікативних та процедурних) на основі цінностей, ефективно спілкуватися з учасниками конфлікту, враховуючи їх особистісні та емоційні стани); *регулятивний, або конструктивний* (уміння впливати на опонентів, на їх мотиви та цілі; профілактика конфлікту); *проєктувальний* (уміння передбачати дії учасників конфлікту, їхню поведінку, імовірний розвиток конфлікту, його наслідки); *рефлексійний* (уміння організовувати процес самопізнання, реагувати адекватно до ситуації, цілей і завдань управління конфліктами).

Робота в Школі спрямована на розвиток *soft skills*⁴ (надпрофесійних, гнучких або м'яких навичок) фахівців – *комплексу неспеціалізованих, надпрофесійних, наскрізних навичок та мотиваційних характеристик фахівця у сфері комунікативної взаємодії, лідерства,*

⁴ Дослідження, проведені Гарвардським університетом, Фондом Карнегі та Науково-дослідним центром Стенфорда, прийшли до висновку, що 85% успішності в роботі відбувається завдяки добре розвиненим м'яким та людським навичкам, і лише 15% успіху в роботі – технічним навичкам та знанням (тверді навички) (The Soft Skills Disconnect, 2015). Ці статистичні дані були екстрапольовані з дослідження американського фізика, інженера і педагога Чарльза Ріборга Манна «A study of engineering education», опублікованого в 1918 році Фондом Карнегі.

емоційного інтелекту, планування своїм часом та кар'єрою, критичного мислення, роботі в команді тощо, які відповідають за успішну участь в робочому процесі, високу продуктивність, професійну комунікацію та не пов'язані з конкретною професійною сферою [Sydorenko Soft 2020]. В умовах зростаючої конкуренції на ринку праці зможе продуктивно діяти гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій педагог. Коучинг-сесії включають практико-орієнтовані завдання, спрямовані на розвиток комунікативних навичок замовників освітніх послуг, критичного мислення, навичок self-менеджменту, або персонального менеджменту, професійної гнучкості та адаптивності, емоційного інтелекту, лідерства та командної роботи, соціальної згуртованості та соціальної взаємодії тощо. Це ті характеристики потенційних якостей, властивостей, що дозволяють описати складники готовності персоналу до ефективної праці в тій чи іншій ситуації на робочому місці в трудовому колективі.

Результатом підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти є підготовка конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців, які здатні забезпечувати сталий розвиток країни, готові до запровадження інноваційних коучингових технологій, бути конкурентноздатними на європейському і світовому ринку праці.

Для Школи педагогічного коучингу **розроблено й експериментально апробовано акметехнологічне навчально-методичне забезпечення професійного розвитку педагогів для навчання впродовж життя** за інноваційною компетентісно орієнтованою моделлю підвищення кваліфікації.

З урахуванням інноваційних освітніх викликів, запитів замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів розроблено й експериментально апробовано цифровий програмно-методичний комплекс «Школа педагогічного коучингу як компетентісна модель професійного розвитку сучасного фахівця: цифровий програмно-методичний комплекс: В.Сидоренко, В. Харагірло, О. Нежинська, Н. Торба / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021, 210 с.» [39]. Комплекс включає освітньо-професійну програму «Розвиток коучингової компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О», коуч-сесії із програмами спецкурсів. Матеріали комплексу підготовлено в друкованому вигляді та на електронному носії (CD). Матеріали можуть бути опановані в off-line і on-line режимах та всебічно сприятимуть безперервному професійному саморозвитку і самореалізації фахівців у системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Складники комплексу розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України. Дослідження виконано в межах НДР «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (0121U108611, 2021р.).

Цифровий програмно-методичний комплекс «Школа педагогічного коучингу як компетентісна модель професійного розвитку сучасного фахівця» представлено на XIII Міжнародній виставці «Інноватика в сучасній освіті» (захід **Жива бібліотека: презентація цифрового програмно-методичного «Школа педагогічного коучингу як компетентісна модель професійного розвитку сучасного фахівця»** (22 жовтня 2021 рік)⁵. Учасниками заходу стали понад 120 освітян, зокрема науково-педагогічні працівники БІНПО, педагоги закладів професійної (професійно-технічної) освіти, випускники Школи педагогічного коучингу, ключові стейкхолдери з Донецької, Дніпропетровської, Житомирської, Київської, Кіровоградської, Одеської, Рівненської, Черкаської та Херсонської областей. У роботі Живієї бібліотеки взяли участь 6 спікерів. Долучилися випускники Школи педагогічного досвіду, ключові стейкхолдери *Тетяна Мартинова*, заступниця директора ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти» (м. Дніпро), *Юлія Пирогова*, методист Вищого професійного

⁵ Запис заходу доступний для перегляду на ютуб-каналі БІНПО за посиланням: <https://youtu.be/Jr1YW8vc8os>.

училища № 17 м. Генічеськ Херсонської області, Юлія Грунтковська, майстер виробничого навчання ВПУ-17 м. Дніпро, студентка БІНПО.

Цифровий програмно-методичний комплекс «Школа педагогічного коучингу як компетентнісна модель професійного розвитку сучасного фахівця» нагороджено **Золотою медаллю Міжнародної спеціалізованої виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2021»** у номінації «Упровадження сучасних засобів навчання, проєктів, програм і технологій для вдосконалення та підвищення ефективності освітнього процесу».

Отже, Школа педагогічного коучингу як інноваційна компетентнісно орієнтована модель професійного розвитку фахівців допомагає учасникам переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створити особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, моделювати та зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку й самовдосконалення, так і в межах навчальної групи, педагогічного колективу.

1.6. Школа лідерів професійної освіти – компетентнісно орієнтована модель для безперервного професійного саморозвитку керівника закладу професійної освіти

З урахуванням інноваційних освітніх викликів, запитів замовників освітніх послуг, роботодавців і ключових стейкхолдерів розроблено інноваційну компетентнісно орієнтовану модель професійного розвитку керівника закладу професійної освіти – Школу лідерів професійної освіти.

Профіль компетентностей – це певний набір конкретних компетентностей, що безпосередньо стосуються сфери управління керівника закладу професійної освіти. Профіль лідерських компетентностей є описом набору компетентностей та відповідно – пов'язаної з ними поведінки, що безпосередньо стосується керівних кадрів для забезпечення реалізації ними функцій лідерства, сприяння реалізації реформ професійної освіти. Профіль лідерських компетентностей описує навички, здібності та компетентності, які особа повинна мати, щоб бути саме ефективним керівником-лідером у своєму органі. Він не включає вузькопрофесійні, галузеві чи технічні компетентності, які зумовлені конкретними посадами та сфер.

Термін «leadership» (лідерство) є одним із найпопулярніших серед пошукових запитів на сайті Harvard Business Review (Гарвардська бізнес-школа). Понад 90 000 посилань видає пошук за цим словом у книжковому розділі Amazon. Коротка п'ятиденна програма Leadership for Senior Executives у Гарвардській бізнес-школі обійдеться слухачеві в \$13 000, \$2600 за навчальний день. Ці дані відображають реальний запит.

За даними Global Human Capital Trends 2017 [47], 42% компаній називають «розвиток лідерства» дуже важливим (рис. 1.4.1). Лише 5% компаній вважають, що вони мають сильних лідерів у сфері цифрових технологій. Однак ознакою позитивних змін є те, що 72% респондентів розробляють або починають розробляти нові програми лідерства, орієнтовані на цифрове управління.

На сьогодні важливим є **інноваційний тип лідера – «цифровий лідер»**, який може створювати команди, підтримувати зв'язки між людьми та їхню залученість, а також розвивати культуру інновацій, стійкість до ризику та постійне вдосконалення, мати здібності керувати персоналом, який складається не лише зі штатних працівників, але й фрілансерів, тимчасових працівників, краудсорсингу, володіти міждисциплінарними навичками.

Лідерство має вирішальне значення для переходу від організації, «яка робить» цифрові речі, до тієї, яка «стає» цифровою. Для організації та її лідерів це означає три різних види трансформацій (таблиця 1.4.1):

- **Когнітивна трансформація:** лідерам потрібно *думати інакше*.

- **Поведінкова трансформація:** лідери повинні *діяти інакше*.
- **Емоційна трансформація:** лідери повинні *реагувати інакше*.



Рис. 1.4.1. Лідерство: частка респондентів, які оцінили цей тренд як «важливо» або «дуже важливо» (за звітом Global Human Capital Trends 2017 [47])

Таблиця 1.4.1

Трансформації лідера в цифровому світі
(адаптовано зі звіту Global Human Capital Trends 2017 [47])

Когнітивна трансформація (ДУМАТИ інакше)	Поведінкова трансформація (ДІЯТИ інакше)	Емоційна трансформація (РЕАГУВАТИ інакше)
Концептуалізація можливостей у віртуальному світі	Адаптація до влади та впливу, які постійно змінюються	Толерантне ставлення до ризику та невизначеності
Обробка когнітивної складності, яка дедалі зростає	Співробітництво, зокрема легка взаємодія між багатьма командами	Стійкість перед обличчям постійних змін
Дивергентне мислення про нові способи роботи	Оцінка внеску нових партнерів у роботі та інтересів різних груп	Сміливість приймати виклики стосовно того, яким чином виконувати роботу
Швидке прийняття рішень без володіння всією інформацією	Інвестування значних сил, щоб «зробити речі правильно», робити – провалюватися – робити	Володіти довірою до управління в умовах змін

На сьогодні виділяють три різних види цифрових лідерів, і більшість організацій потребує певну комбінацію всіх трьох:

- **Цифрові інвестори:** керівники вищої ланки, для яких основним завданням є освіта та які використовують концепцію венчурного капіталу, розкривають можливості, інвестують у таланти та ідеї, створюють партнерські відносини і формують екосистему для інновацій.

- **Цифрові піонери:** бізнес та функціональні керівники, які здатні усвідомити майбутнє, сформувати нові різноманітні бізнес-моделі та очолити виграшну цифрову стратегію.

- **Цифрові трансформатори:** лідери, які можуть вести людей крізь радикальні зміни та трансформувати бізнес.

Провідна ідея підвищення кваліфікації за інноваційною компетентісно орієнтованою моделлю Школи лідерів професійної освіти полягає в оновленні, удосконаленні, розвитку їхніх ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних, професійних (фахових, предметних, посадових) компетентностей, компетентісного (професійного, особистісного, соціального) досвіду, особистісних інтересів, соціальних запитів і потреб держави щодо професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості педагогів.

Основний задум полягає в модернізації підготовки керівних кадрів в освітніх моделях курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду відповідно до сучасних викликів інтернаціоналізації наукової та освітньої діяльності, технологічності у сфері освіти та науки. Для цього необхідно розробити актуальні зміст і технології професійного розвитку керівника закладу професійної освіти, лідера для варіативних освітніх моделей підвищення кваліфікації, а також прогресивні методики для моніторингу результатів професійного розвитку.

Для Школи лідерів професійної освіти була розроблена й успішно апробована під час навчання авторська освітньо-професійна програма *«Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в умовах сталого розвитку»*.

Мета Програми полягає у підготовці інноваційний типу лідера – «цифрового лідера», який може створювати команди, підтримувати та розвивати культуру інновацій, успішно діяти в умовах цифрових трансформацій та змін, мати здібності керувати персоналом, володіти міждисциплінарними навичками.

Досягнення зазначеної мети передбачає розв'язання наступних завдань:

- отримання педагогами додаткових та вдосконалення наявних знань і вмінь з основних напрямів управлінської діяльності;
- удосконалення та оновлення знань і вмінь із теоретико-методологічних, правових, управлінських, андрагогічних, психологічних, цифрових та інших питань забезпечення ефективної управлінської діяльності;
- розвиток та/або вдосконалення лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, формування лідерського потенціалу в умовах соціально-економічних трансформацій;
- активізація самостійної діяльності, розвиток мотивації професійного вдосконалення та особистісного розвитку педагогічних працівників.

Програма підвищення кваліфікації використовується в процесі: розроблення та коригування робочих навчальних програм для категорії слухачів – керівники, педагогічні працівники закладів професійної освіти; визначення профілів професійних компетентностей; визначення форм оцінювання результатів навчання; розроблення освітньо-професійних програм та науково-методичного забезпечення.

Зміст Програми підвищення кваліфікації орієнтований на реалізацію принципів і моделей відкритої освіти, відповідає європейським і світовим стандартам якості освіти. Програма містить комплекс освітніх компонентів, зокрема змістових модулів, спрямованих на досягнення визначених результатів навчання (компетентностей), що дає право фахівцям на отримання визначеної освітньої та професійної кваліфікації відповідно до суспільних та освітніх викликів, роботодавців і ключових стейкхолдерів. Програма передбачає 150 год., 7 ЄКТС-кредити, результатом успішного опанування програми є розвиток або вдосконалення управлінської, лідерської, освітологічної, цифрової, нормативно-правової, працеворонної, конфліктологічної, ціннісно-світоглядної, інклюзивної та інших компетентностей.

З метою систематизації і логічного угруповання варіацій лідерських компетентностей в Школі лідерів професійної освіти розроблено профілі лідерських компетентностей.

Для сучасних керівників-лідерів в Школі передбачено **формування та/або вдосконалення таких компетентностей:**

- професійні знання та знання законодавства, знання антикризового менеджменту, стратегічне бачення;

- особисті якості (комунікабельність, уміння слухати, чесність та етичність, уміння управляти людськими ресурсами, позитивність та відданість справі, аналітичні здібності, уміння мислити критично, креативність, гнучкість, амбітність, лідерство, стійкість до стресів, доброчесність);

- мотивація до безперервного професійного саморозвитку та самореалізації впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти;

- робота з командою та в команді;

- прагнення і вміння вести колектив за собою;

- професійність і креативність;

- орієнтація на результат, зокрема спроможність брати на себе відповідальність, прогнозовано та послідовно діяти відповідно до визначених цілей із метою досягнення очікуваних результатів, здатність до управління наявними ресурсами, ураховуючи потреби та пріоритети закладу освіти;

- управління людськими ресурсами (спроможність керівників дотримуватися послідовного стратегічного підходу до управління персоналом, відповідати за планування людських ресурсів, добір кадрів, розвиток їхньої спроможності та організацію діяльності на основі поточних та майбутніх потреб закладу освіти);

- ефективна комунікація – здатність до ефективного обміну інформацією як за горизонталлю, так і за вертикаллю, з метою досягнення розуміння та підтримки на шляху реалізації цілей;

- аналітичне мислення і стратегічне планування;

- усвідомлення відповідальності за управління людськими ресурсами тощо.

Варіативність ОПП, тобто змінність, взаємозамінність і взаємодовнюваність її змістових складників (тем, спецкурсів), дає можливість швидко реагувати на запити споживачів освітніх послуг та ключових стейкхолдерів, ураховувати їхні здібності, професійні потреби, запити, вибудовувати професійний розвиток фахівців за індивідуальною освітньою траєкторією.

Роботодавці і ключові стейкхолдери безпосередньо та/або через свої об'єднання залучені до процесу періодичного перегляду Програми та інших процедур забезпечення її якості як партнери.

Програма передбачає досягнення результатів навчання (компетентностей), визначених Положенням про організацію освітнього процесу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (затверджено Вченою радою Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти від 27 листопада 2019 року, протокол № 4).

Програма Школи лідерів професійної освіти вміщує шість модулів, зокрема Модуль 1. Нормативно-правові засади управлінської діяльності керівника закладу професійної освіти; Модуль 2. Менеджмент і лідерство в освіті дорослих; Модуль 3. Психологія професійної діяльності керівника закладу ПО; Модуль 4. Організація освітнього простору закладу ПО; Модуль 5. Модуль. Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій; Модуль 6. Цифрові технології в діяльності керівника закладу ПО.

Зміст програми Школи лідерів професійної освіти та розподіл годин за видами діяльності реалізовано таким чином (таблиця 1.4.2).

Для науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців розроблено цифровий програмно-методичний комплекс «Школа лідерів професійної освіти як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку» [38], що включає освітньо-професійну програму та спецкурси «Лідерство змін та організаційна культура», «Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в умовах сталого розвитку», «Керівництво, влада, лідерство: теорія та практика».

**Зміст програми Школи лідерів професійної освіти
(210 год. / 7 ЄКТС-кредити)**

Назва модуля	Години/кредити ЄКТС	Розвиток ключових, інтегрованих, загальнопрофесійних і фахових компетентностей
Нормативно-правові засади управлінської діяльності керівника закладу ПО	30/1	нормативно-правова, працезахоронна, громадянська
Менеджмент і лідерство в освіті дорослих	60/2	управлінська, лідерська, андрагогічна
Психологія професійної діяльності керівника закладу ПО	30/1	соціальна-психологічна, конфліктологічна, ціннісно-світоглядна
Організація освітнього простору закладу ПО	30/1	навчальна, компетентність з інформальної освіти та професійно-особистісного розвитку, інклюзивна
Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій	30/1	освітологічна, інноваційна, методична, дослідницька
Цифрові технології в діяльності керівника закладу ПО	30/1	Цифрова

Матеріали комплексу можуть бути опановані замовниками освітніх послуг в off-line і on-line режимах та всебічно сприятимуть розвитку їхньої управлінської, лідерської, андрагогічної, інклюзивної, методичної, цифрової та інших компетентностей у системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Представлені в цифровому програмно-методичному комплексі матеріали апробовано на курсах підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти. Основні методологічні, теоретичні, методичні результати й концептуальні положення видання оприлюднено на Міжнародних спеціалізованих виставках, науково-практичних, науково-методичних конференціях, конгресах, проектах, семінарах різного рівня, соціальних мережах тощо.

Освітній процес за розробленою програмою професійного розвитку фахівців спрямовано на:

- підготовку кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців на засадах компетентнісного підходу, які здобули освітні та професійні компетентності відповідно до їхніх інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та знаннєвого суспільства, із залученням до освітнього процесу висококваліфікованих працівників виробництва та сфери послуг, шляхом державно-приватного партнерства у сфері професійної освіти та взаємозв'язку з ринком праці;
- безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців;
- модернізацію освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, прозорість, гнучкість і відкритість освітнього процесу тощо.

Продуктивність інноваційних компетентнісно орієнтованих моделей професійного розвитку фахівців для підготовки інноваційного, вмотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти підтверджено такими показниками проведеного вступного та заключного моніторингу суб'єктів освітнього процесу (рис. 1.4.2):

- збільшення у педагогів професійної стресостійкості до змін, освітніх викликів, діяльності в інноваційних умовах (на 32%);
- підвищення мотивації до безперервного професійного розвитку, який став системним, цілеспрямованим для реалізації власних професійних проєктів (програм) за індивідуальною освітньою траєкторією (на 68%);

- збільшення кількості професійних ініціатив, інноваційних навчально-методичних продуктів у формі авторських персонал-технологій, методів навчання, кейсів та технологічних портфоліо, авторської системи професійної діяльності (на 39,5%);
- збільшення активності педагогів у заходах міжкурсового періоду, включаючи конференції, семінари, круглі столи, вебінари, тренінги (на 94%);
- активна участь у професійних конкурсах, турнірах, фестивалях, форумах (як учасники, члени журі, тренери, коучі тощо), інноваційних програмах, проєктах на регіональному, всеукраїнському рівнях (збільшено на 27%).

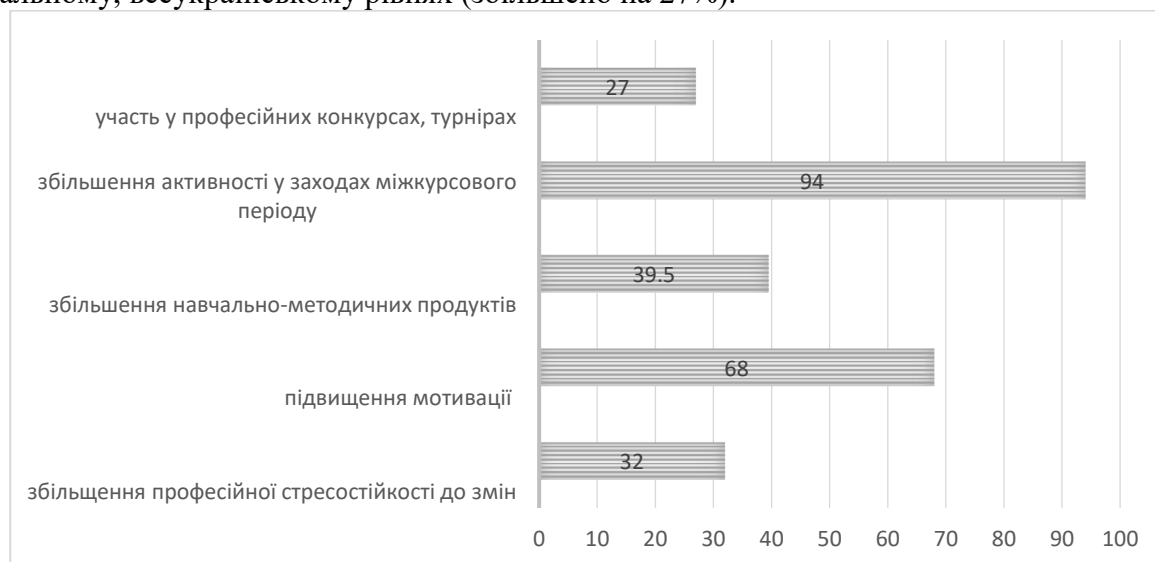


Рис. 1.4.2. Акмеодинаміка професійного розвитку учасників інноваційних компетентнісно орієнтованих моделей професійного розвитку фахівців (у %)

Отже, ринкова економіка чітко визначає орієнтири професійної освіти, робить очевидним, що головна мета всіх суб'єктів освітнього процесу полягає в необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці та трансформування їх в інноваційні моделі підвищення кваліфікації і перепідготовки на засадах компетентнісного підходу. В основі підвищення кваліфікації працівників професійної освіти мають бути покладено професійні стандарти, які відповідають динаміці поведінкових настанов молоді, задовольняють потреби роботодавців і ключових стейкхолдерів і достовірність прогнозування ринку праці. Постає завдання створення інтегрованих, широкопрофільних професій. Практично у будь-якій галузі вимоги до умінь і навичок працівників змінюватимуться. Підприємствам, які мають намір відповідати вимогам четвертої промислової революції, доведеться допомогти виробничому персоналу адаптуватися до нових умов. Важливим складником стане й різноманітність робочої сили, а розмиття географічних кордонів і можливість працювати віддалено – дозволить співпрацювати з талановитими людьми із будь-якої країни світу. Інноваційні компетентнісно орієнтовані моделі професійного розвитку фахівців допомагають учасникам переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створити особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, моделювати та зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку й самовдосконалення, так і в межах навчальної групи, педагогічного колективу.

Подальшими напрямками досліджень вбачаємо розроблення оригінальної наукової концепції компетентізації та акмеологізації професійно-педагогічної підготовки педагогів професійної освіти; розроблення, експериментальну перевірку і впровадження в систему підготовки педагогів професійної освіти інноваційних компетентнісно орієнтованих

концептуальних моделей підвищення кваліфікації в контексті формування та розвитку їх науково-методичної, психолого-педагогічної, цифрової, інноваційної, конфліктологічної, коучингової тощо компетентностей.

Результати наукового пошуку отримані відповідно до комплексної теми науково-дослідної роботи Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України: «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (реєстраційний номер 0121U108611, 2021).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз інституційного середовища та правових рамок державного фінансування Цілей сталого розвитку Звіт підготовлений ПРООН в Рамках Реалізації Спільної програми «Сприяння Стратегічному плануванню та фінансуванню Сталого Розвитку на національному та Регіональному Рівнях в Україні» 2020, 28 с. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/UNDP-AnalysisFinancingSDGs-UA_v02.pdf
2. Анкета для опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо якості освітнього процесу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України. 2021. Режим доступу: <https://forms.gle/mf3qVm4EKk4g5qwM9>
3. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с.
4. Атлас професій. Режим доступу: <http://profatlas.com.ua/>
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / Валерій Юхимович Биков. К.: Атіка, 2009. 684 с.
6. Будущее, которого мы хотим [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/476/12/PDF/N1147612.pdf?...>
7. Верховна Рада України. (2013, Черв. 25). Указ Президента України № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
8. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml
9. Державна служба статистики України. Освіта. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
10. Державна служба статистики щодо Цілей Сталого Розвитку. Режим доступу: <https://me.gov.ua>
11. Державний центр зайнятості. Аналітична та статистична інформація <https://www.dcz.gov.ua/analytics/69>.
12. Добровільний національний огляд щодо Цілей сталого розвитку в Україні. 2020. 116 с. Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/VNR%20SDG%20Ukraine%202020%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/VNR%20SDG%20Ukraine%202020%20(4).pdf)
13. Дослідження сфери освіти в Україні до більшої результативності, справедливості та ефективності. *WORLD BANK GROUP*, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf>
14. Закон України 1556-VII «Про вищу освіту», 2018. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
15. Закон України No. 2145-VIII «Про освіту», 2017. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
16. Інформаційне забезпечення моніторингу ЦСР, метадані (http://ukrstat.gov.ua/csr_prezent/ukr/st_rozv/metadata/metadata.htm).

17. Йоханнесбургская декларация по устойчивому развитию [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_wssd.shtml
18. Кляп М. Структура та зміст конфліктологічної компетентності [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippro/2010_5/Kliar.
19. Майбутнє ринку праці: протиборство тенденцій, які будуть формувати робоче середовище в 2030 році. Режим доступу: <http://www.pwc.com/people>
20. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. - 384 с. Бібліогр.: с. 21. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
21. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна». Київ. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017. 176 с.
22. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
23. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року Режим доступу: [:///C:/Users/User/Downloads/Agenda2030_UA%20\(3\).pdf](:///C:/Users/User/Downloads/Agenda2030_UA%20(3).pdf)
24. План виконання рішень Всесвітньої зустрічі на вищому рівні по устойчивому розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.un.org/ru/events/pastevents/pdf/plan_wssd.pdf
25. «Повестка дня на XXI век» [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21.shtml
26. Положення про забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти / наукова редакція, упорядкування В.В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021. 30 с.
27. Положення про організацію та проведення опитувань внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти. Вікторія Сидоренко, Володимир Кулішов. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2020. 24 с.
28. Профосвіта, 2021. Режим доступу: <https://profosvita.org>
29. Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей. 2018. Режим доступу: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53#1>
30. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН щодо перетворення нашого світу: Порядок денний у галузі сталого розвитку на період до 2030 року (A/RES/70/313): <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>
31. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН щодо роботи Статистичної комісії, пов'язаної з діяльністю по реалізації Порядку денного у галузі сталого розвитку на період до 2030 року (A/RES/71/313): <https://undocs.org/A/RES/71/313>
32. Сайт Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти. Режим доступу: <https://binpo.com.ua/>
33. Сидоренко В. *Професійний розвиток фахівців в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти: ключові компетентності і ресурси: електронний курс*. Київ, Україна: ДУ «НМЦ «Агроосвіта», 2020, 130 с.
34. Сидоренко В.В. Розвиток акме професіогенезу педагога Нової української школи в суспільстві, яке навчається. *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : кол.*

- монографія. за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. Київ : Інтерсервіс, 2018. 540 с. С. 121-153.
35. Сидоренко В.В. Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи: спецкурс / Вікторія Вікторівна Сидоренко. К.: Агроосвіта, 2019. 94 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/720149/>
36. Сидоренко В.В. Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи. Портфолію навчальних курсів та вебінарів освітнього ІТ-проєкту «Всеосвіта» за 2018/2019 навчальний рік / упорядкування Л.А. Литвиненко. К.: Всеосвіта, 2019. 181 с. С. 73. Посилання на курс: <https://a48.me/j1>
37. Сидоренко В.В. *Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи: спецкурс*. Київ, Україна: Агроосвіта, 2020, 94 с. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/720149/>
38. Сидоренко В.В. Школа лідерів професійної освіти як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку: цифровий програмно-методичний комплекс: В. Сидоренко, А. Єрмоленко, Л. Горошкова / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021. 5 д.а.
39. Сидоренко В.В. Школа педагогічного коучингу як компетентнісна модель професійного розвитку сучасного фахівця: цифровий програмно-методичний комплекс: В.Сидоренко, В. Харагірло, О. Нежинська, Н. Торба / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021, 210 с.
40. Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. С. 32
41. Указ Президента України №722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>.
42. Цілі Сталого Розвитку: Україна: національна доповідь. 176 с. https://mepr.gov.ua/files/docs/%d0%9d%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%be%d0%bd%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b0%20%d0%b4%d0%be%d0%bf%d0%be%d0%b2%d1%96%d0%b4%d1%8c%20%d0%a6%d0%a1%d0%a0%20%d0%a3%d0%ba%d1%80%d0%b0%d1%97%d0%bd%d0%b8_%d0%bb%d0%b8%d0%bf%d0%b5%d0%bd%d1%8c%202017%20ukr.pdf
43. Штофф В.А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. М.: Высш. шк., 1978. 269 с.
44. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания: монография / Виктор Александрович Штофф. М.-Л.: Наука, 1966. 300 с.
45. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European communities. 2000. Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
46. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2019. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
47. Global Human Capital Trends. Розділ шостий. 2017. 8 с.
48. DigComp 2.0 2016. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517
49. Report «Our Common Future» of the International Commission on Environment and Development, 1987. Retrieved from: <http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm>
50. Skills forecast trends and challenges to 2030. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 137p.
51. Sydorenko V. Soft Skills as an educational trend and a necessary development component for a vocational lifelong education teacher. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, Vol. 38, No 2, p. 127–134, 2020. Accent Graphics Communications & Publishing, Canada. [Online]. Available: <https://farplss.org/index.php/journal>

52. Sydorenko, V., Shorobura, I., Ponomarenko, A., Dei, M., & Dzhus, O. (2020). Application of technologies of formal and non-formal education for continuous professional development of the modern specialist. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020. V.13 n. (32), 1-24. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14729>
53. Sydorenko Viktoriia V., Akhnovska Inna O., Smirnov Sergiy V., Verbovskyi Igor A., Melnychuk Olha V. Bridging the Digital Divide as a Basic Imperative of a Higher Education Modernization. Special Issue: Development of a Market Economy in the context of the Global Financial Crisis: Monograph. Volume 39-9, September 2021 // ISSN: 1133-3197. DOI: <https://doi.org/10.25115/eea.v39i9.5798>
54. Sydorenko Viktoria. Creating a safe educational environment for children deprived of parental care: pedagogical and socio-legal aspects. Viktoria Sydorenko and Alla Kovalchuk. *Interciencia Journal. The Asian International Journal of Life Sciences. ASIA LIFE SCIENCES Supplement* 21(1), 2019. P. 549-558. ISSN: 0378-1844.
55. Sydorenko Viktoria. Sydorenko, V., Kravchynska, T., Aleinikova, O., & Dubinina, O. (2020). Marketing of educational services for continuous professional development of modern educator. *Educational Dimension*, 55, 75-92. <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.3941>
56. Sydorenko, Viktoriia V. et al. Plataforma «Profosvita» como um ambiente educacional e digital inovador para o desenvolvimento profissional de especialistas. *Educação & Formação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UEC)*, v.5, n.3, p.1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3397>. [S. l.], v. 5, n. 3, p. e3397, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15.3397. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3397>. Acesso em: 29 maio. 2021/
57. Sydorenko Viktoriia V. Popova Alla B., Rehesha Nataliia L., Sinenko Oksana O., Trynko Olha I. Competence-Oriented Models of Professional Development of Specialists in the Context of Sustainable Education. Special Issue: Development of a Market Economy in the context of the Global Financial Crisis: Monograph. Volume 39-9, September 2021 // ISSN: 1133-3197. DOI: 10.25115/eea.v39i9.5785
58. Sydorenko V. Soft Skills as an educational trend and a necessary development component for a vocational lifelong education teacher. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Volume 38, No 2. Accent Graphics Communications & Publishing, Canada, 2020. P. 127-134. <http://farplss.org/> ISSN 2708-0994.
59. Sydorenko Viktoriia V. Dzhus Oksana V., Kozenko Roman V., Ivanenko Olena A. Zavadzka Tetiana M. The Model of Soft Skills Development of a Teacher under the New Educational Paradigm: Competencies, Values, Behavioral Indicators, Results. Special Issue: Development of a Market Economy in the context of the Global Financial Crisis: Monograph. Volume 39-9, September 2021 // ISSN: 1133-3197. DOI: <https://doi.org/10.25115/eea.v39i9.5774>
60. The Soft Skills Disconnect. National Soft Skills Association. February 13, 2015. Retrieved from: <https://www.nationalsoftskills.org/the-soft-skills-disconnect/>
61. Ximena Del Carpio, Olga Merchant, Noel Mueller and Anna Olefir 2017. Skills for modern Ukraine. Review. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO/ Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25741/210890ovUK.pdf?sequence=5>

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ



ГОРОШКОВА Лідія Анатоліївна,

доктор економічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: goroshkova69@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7142-4308

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF SKILL SYSTEM OPTIMIZATION IN CONDITIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

HOROSHKOVA Lidiia,

Doctor of economical sciences, Associate Professor,
Profossor of the Pedagogy, Psychology and Management Department
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
SIHE "University of Education Management" NAPS of Ukraine
e-mail: goroshkova69@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7142-4308

У розділі розглянуті особливості формування концепції сталого розвитку та її теоретичного підґрунтя у світі та Україні. Визначено особливості еволюції концепції в сучасних умовах. Проаналізовано ефективність фінансування освіти в Україні в цілому та професійної зокрема. Проаналізовано динаміку чисельності педагогів професійної освіти. Встановлено, що вони формують потенційний ринок надання послуг з підвищення кваліфікації. Розглянуто основні підходи до здійснення підвищення кваліфікації. За допомогою теорії ігор доведено, що найбільшої ефективності можливо досягти за умови використання підходу, коли зміст підвищення кваліфікації формується одночасними зусиллями тих, хто підвищує кваліфікацію, і тих, то цей процес забезпечує.

The peculiarities of the sustainable development concept formation and its theoretical basis in the world and Ukraine are considered. The paper was analyzed the effectiveness of financing education in Ukraine as a whole and vocational and technical, in particular. The features of the evolution of the concept are determined in modern conditions. The effectiveness of education funding in Ukraine in general and vocational education and training in particular have been analyzed in the study. The analysis of the dynamics of the number of teachers of vocational education was conducted. It is established that they form a potential market for the provision of qualifications. The main approaches to improving skills are considered. With the help of the game theory it is proved that the greatest efficiency is possible to achieve if the approach is used when the content of advanced training is formed by the simultaneous efforts of those who enhances qualifications and those processes.

2.1. Базові імперативи сталого розвитку і методологія визначення його показників

Проблема сталого розвитку привернула увагу міжнародних інститутів та організацій у 70-80 роки ХХ сторіччя. Серед них – Міжнародна федерація інститутів перспективних досліджень, Римський клуб (доповідь «Межі зростання»), Міжнародний інститут системного аналізу та ін. У 1972 році після Стокгольмської конференції ООН з навколишнього середовища була створена Програма ООН з навколишнього середовища. У Декларації Першої конференції ООН (Стокгольм, 1972), також було звернуто увагу на взаємозв'язок економічного і соціального розвитку з проблемами навколишнього середовища. Слід також відзначити доповідь Римського клубу «Межі зростання» (1972 р.), в якій наголошено на необхідності переходу від експоненціального економічного зростання до «глобальної динамічної рівноваги», від кількісного зростання – до «органічного», якісного і «нового світового економічного порядку».

Термін «сталий розвиток» отримав широке розповсюдження після проголошення у 1987 році головою Комісії ООН з розвитку і навколишнього природного середовища (НПС) Г.Х.Брунтланд на 42 сесії ООН у доповіді «Наше спільне майбутнє» (1987 р.). Він визначив сталий розвиток, як «розвиток, що задовольняє потреби сьогодення, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь забезпечити свої власні потреби».

Існує й інше визначення, розроблене міжнародними організаціями у межах Всесвітньої стратегії з охорони культурного та природного спадку: «сталий розвиток повинний приймати до уваги соціальні та екологічні фактори, поряд з економічними, враховувати ресурсну базу живої і неживої природи, а також середньострокові та короткострокові переваги та недоліки альтернативних дій».

У 90-х роках з'явилися нові визначення сталого розвитку, їх авторами є Е.Пеццей (1989), Ф.Пірс (1990), К.Ріс (1992), Б.Митлін (1992). В усіх них звертається увага на значення сталого розвитку (основні цілі, економічний розвиток, і т. ін) та умови, що необхідні для цього.

У 1992 році на Конференції ООН з проблем довкілля та розвитку у м.Ріо-де-Жанейро був ухвалений «Порядок денний на ХХІ століття». В ньому було офіційно проголошено нову концепцію розвитку («Декларація Ріо») і визначено, що «сталий розвиток – це такий розвиток, який, забезпечуючи потреби нинішнього покоління, водночас не позбавляє майбутні покоління можливості задовольняти власні життєво необхідні потреби». Наголошувалось, що сталий розвиток може бути забезпечений за умови взаємодії трьох складових – економічної, соціальної та екологічної.

У 1994 році Всесвітній банк визначив сталий розвиток, як досягнення стійкого економічного зростання, соціального рівноправ'я та захисту навколишнього середовища.

У 1997 році на ХІХ спеціальній сесії Генеральної Асамблеї ООН з проблем довкілля і сталого розвитку наголошувала на невиконанні рекомендацій «Декларації Ріо». Відзначалось, що причинами цього є юридична необов'язковість прийнятих документів, відсутність фінансових ресурсів у багатьох країнах для реалізації концепції і т. ін.

У 1999 році було запропоновано таке визначення: «сталий розвиток потребує інтеграції соціальної, економічної та екологічної складових у корпоративному та суспільному процесі прийняття політичних рішень урядом, що гарантує повну участь усіх зацікавлених в процесі осіб та їх відповідальність перед суспільством».

У серпні 2002 року на Всесвітньому самміті зі сталого розвитку у м.Йоганнесбурзі (Південна Африка) були підведені підсумки десятирічного періоду реалізації концепції, поставлені нові завдання та наголошено на взаємозалежності трьох складових – соціальної, економічної та екологічної.

На самміті у Копенгагені (грудень 2009 року) розвинені країни і ті, що розвиваються не дійшли згоди на рівні офіційних документів щодо викидів парникових газів, фінансування

адаптації найуразливіших країн до кліматичних змін, міжнародного контролю над витрачанням цих коштів та ін.

Росія прийняла на державному рівні Концепцію сталого розвитку у 1996 році. В ній під стійким розвитком розуміється «стабільний соціально-економічний розвиток, що не порушує своєї природної основи. Поліпшення якості життя людей призводить до руйнування природного біотичного механізму регуляції навколишнього середовища у її глобальному вимірі».

У 1992 році у Ріо-де-Жанейро Україна задекларувала своє бажання перейти на шлях сталого розвитку. На наступних конференціях «Ріо+5» та «Ріо+10» було підтверджене цей намір. У 1997 році при Кабінеті Міністрів України було створено Національну комісію сталого розвитку України, але у 2003 році її було ліквідовано. Відповідний дорадчий орган було створено і при Президенті, який був ліквідований у 2007 році.

В Україні перша редакція Концепції розроблена у 1998 році, наступна – у 2000. У грудні 1999 року Верховною Радою України було прийнято постанову «Про концепцію сталого розвитку населених пунктів», розраховану на перспективу – 15-20 років.

У квітні 2003 року постановою Кабінету Міністрів було прийнято «Комплексну програму реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку на 2003 – 2015 рр. У 2006 році НАН України розробила Концепцію переходу України до сталого розвитку.

Концепція сталого розвитку має своє теоретичне підґрунтя. Фоміна М.В. вважає, що першими теоретичними концепціями сталого розвитку є двоїсте обґрунтування вартості Аристотелем та введення Фомаю Аквінським поняття «багатство природи». В.Петті здійснив економічну оцінку природних факторів – землі, ресурсів і клімату, нарівні із працею. Т.Мальтус у своїй роботі «Дослідження про закон народонаселення» (1798 р.) стверджував, що за сприятливих умов (відсутність війн, хвороб і бідності) населення буде збільшуватись у геометричній прогресії, в той час, як обсяги виробництва продуктів харчування та інших предметів – в арифметичній. Тому він дійшов висновку, що через перенаселення, неминучою долею людства буде бідність. Не претендуючи на абсолютність, Т.Мальтус припускав деяку помилковість теорії, але за мету він ставив «пошук шляхів щасливої долі нижчих класів». Дж.С.Мілль запропонував нове в методології економічних досліджень поряд зі «статикою», «динаміку», під якою він розумів необхідність урахування і аналізу історичних змін. Основоположником теорії загальної економічної рівноваги є Л.Вальрас. З цієї теорії випливає висновок про відносну стійкість системи ринкових відносин. На неї спираються вчення про динаміку економічного росту, концепція загального добробуту і т. ін. Концептуальні засади теорії рівноваги А.Курно, В.Джевонс і А.Маршалл та ін. є основою сучасних методик оцінки розвитку суспільства на основі стабільності, динамічності та збалансованості. Праці Н.Д.Кондратьєва, Д.М.Кейнса, С.Кузнеця, І.Фішера, Дж.Міля, С.Сісмонді, Т.Веблена, М.І.Туган-Барановського, А.Маршала та інших вчених, які досліджували питання економічної циклічності, також, на нашу думку, пов'язані з проблемами сталого розвитку. Методологічну основу теорії економічного росту становлять неокласичні теорії Дж.Міда, Р.Солоу, Я.Тінбергена. Ця теорія також, на нашу думку, пов'язана із проблемами сталого розвитку. Цілком виправданим, на нашу думку, є переміщення акцентів з економічного росту на економічний розвиток, за якого пріоритетним є не зростання суспільного продукту, а збільшення суспільних благ на основі інноваційно-інтелектуального потенціалу. У цьому напрямі проводили свої дослідження Й.Шумпетер, Ф.Перру та інші. Вони доводили, що таким чином можливо досягти рівноваги між економікою та екологією. У ХХ сторіччі К.Е.Ціолковським і В.І.Вернадським була обґрунтована необхідність виходу цивілізації на рівень нового типу розвитку і «виживання нових поколінь».

В сучасні західній економічній теорії виділяють два основних напрями – екологічний та еколого-соціально-економічний. Перший напрям визначає основну мету суспільства, але економічні цілі вважаються підлеглими по відношенню до цілей суспільства. Вони є засобом

досягнення цілей суспільства. Виходячи з цього напрямку, сталий розвиток визначається, як забезпечення відтворення обмежених ресурсів, акцент робиться на екологічну складову. Прибічниками цих ідей є А. Печчеї, Я.Тінберген, Д.Медуз (вчені, члени Римського клубу).

В межах другого напрямку визначаються умови, що забезпечують стійкі темпи економічного зростання. Вченими, які намагаються знайти зв'язок між екологічно стійким та іншими видами розвитку, є О.Кристиансен, А.Дженіке, П.Верден, С.Дали, Б.Пеццей, Р.Констанца, А.Якобс та інші. Вони стверджують про необхідність розробки інноваційних економічних інструментів для реалізації екологічної політики, пропонують введення податку на не відновлювальні ресурси та нанесення шкоди навколишньому середовищу, розглядають проблеми соціальної рівності і т. ін.

Проблема сталого розвитку привертає увагу багатьох вітчизняних науковців. Концепція сталого розвитку – постійно уточнюється. Визначення, що пропонуються рівними вченими – відрізняються між собою.

Концепцію сталого розвитку розглядають як продовження ноосферного підходу В.І.Вернадського.

Г.Дейлі (1996 р.) тлумачить «сталий розвиток», як гармонійний, збалансований, безконфліктний прогрес всієї земної цивілізації, груп країн (регіонів, субрегіонів), а також окремо взятих країн нашої планети за науково обґрунтованими планами, коли у процесі неухильного інноваційно-інвестиційного розвитку країн одночасно позитивно вирішується комплекс питань щодо збереження довкілля, ліквідації експлуатації, бідності та дискримінації, як кожної окремої людини, так і цілих народів чи груп населення, у тому числі за етнічними, расовими чи статевими ознаками.

Н.П. Мойсєєв під терміном «сталий розвиток» розуміє «розробку і реалізацію стратегії суспільства, дії якої забезпечують можливість переходу біосфери і суспільства до стану рівноваги».

В.І.Данилов-Данильян вважає, що «сталий розвиток – це такий розвиток, при якому не знищується його природна основа, умови життя, що створюються, не призводять до деградації людини і соціально-деструктивні процеси не розвиваються до масштабів, що загрожують безпеці людства».

М.З. Згуровський розглядає три складові (підходи) сталого розвитку: економічну, екологічну і соціальну. Він наголошує, що «економічний підхід полягає в оптимальному використанні обмежених ресурсів та застосуванні природо-, енерго- і матеріалозберігаючих технологій для створення потоку сукупного доходу, який би забезпечував принаймні збереження (не зменшення) сукупного капіталу (фізичного природного або людського).

З погляду екології, сталий розвиток має забезпечити цілісність біологічних і фізичних природних систем, їх життєздатність, від чого залежить глобальна стабільність усієї біосфери.

Соціальна складова орієнтована на людський розвиток, на збереження стабільності суспільних і культурних систем, на зменшення кількості конфліктів у суспільстві. Системне узгодження і баланс цих трьох складових – завдання величезної складності...»

О.В. Шубравська, розглядаючи поняття «сталість», «стійкість» і «стабільність», віддає перевагу саме «сталості», як більш змістовному. Вона відзначає: «Економічна сталість, або сталість економічного розвитку, – це здатність економічних систем зберігати стабільне збалансоване зростання. При цьому збалансованість має стосуватися елементів економічної системи, а також проявлятися у взаємодії системи із своїми надсистемами (наприклад, макро- і мегарівнів) та з рештою систем, які з нею контактують, зокрема - екологічною і соціальною».

Д.В. Шиян також пропонує відрізнити поняття сталості і стабільності. На його думку сталість включає проблеми зростання, циклу, доступність ресурсів, необхідність збереження; стабільність – темп росту, зміни обсягів виробництва у часі. Він вважає, що стабільність є складовою сталості.

В.М. Трегобчук вважає, що «сталий соціально-економічний розвиток будь-якої країни означає, зрештою таке функціонування її народногосподарського комплексу, коли одночасно забезпечуються: задоволення зростаючих матеріальних і духовних потреб населення; раціональне та еколого безпечне господарювання й високоефективне використання природних ресурсів; підтримання сприятливих для здоров'я людини природно-екологічних умов життєдіяльності, збереження, відтворення і примноження якості довкілля та природно-ресурсного потенціалу суспільного виробництва. Інакше кажучи, сталий розвиток – це насамперед економічне зростання, за якого ефективно розв'язуються найважливіші проблеми життєдіяльності суспільства без виснаження, деградації і забруднення довкілля.

У вересні 2015 року на Саміті ООН зі сталого розвитку Нью-Йорку в рамках 70-ї ювілейної Сесії Генеральної Асамблеї ООН глави держав і урядів погодили Порядок денний світового розвитку на період після 2015 року з визначенням 17 глобальних цілей сталого розвитку. Президент України 30 вересня 2019 р. підписав Указ «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 р.».

Важливою проблемою на шляху втілення концепції сталого розвитку є формування системи вимірів (індексів та індикаторів) для кількісного і якісного оцінювання цього дуже складного процесу. Головними вимогами до зазначеної системи вимірів є її інформаційна повнота й адекватність представлення взаємозалежної тріади складових стійкого розвитку. У цьому напрямку зараз працюють як відомі міжнародні організації, так і багаточисельні наукові колективи, але однозначного узгодження цієї системи вимірів поки що не досягнуто.

Комісія ООН, що опікується питаннями сталого розвитку запропонувала 134 індикатори, що дають змогу розглядати всі показники як в статистиці, так і в динаміці. Однак вимірювати усі показники досить складно, вважається достатні здійснювати моніторинг наступних індексів стану соціуму та природного середовища, а також індикаторів їх відтворення:

1) Індикатори стану біосфери: вартість не відтворюваних природних ресурсів; вартість відтворюваних природних ресурсів.

2) Індикатори стану соціуму: питомий фізичний капітал, характеризує все нагромаджене матеріальне багатство на душу населення; питомий людський капітал, показує умовну середню «вартість», що акумулюється в одній людині.

3) Індикатори відтворення біосфери: виробництво екокапіталу на одну особу за рік; загальне річне споживання біопродуктів; величина біосферної ренти.

4) Індикатори відтворення соціуму: виробництво ВСП та ВВП на душу населення; споживання енергії на одну людину за рік; питома виробництво людського капіталу.

Відповідно до положень Організації економічного співробітництва і розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD), індикатори поділяються на шість категорій: соціальні індикатори (social indicators); індикатори санітарії навколишнього середовища (environmental health indicators); економічні індикатори (economical indicators); енергетичні індикатори (energy indicators); житлові індикатори (housing indicators); індикатори стійкості (sustainability indicators) (OECD, 1997).

На всесвітньому економічному форумі в Давосі (Швейцарія) у 2001 році був запропонований комплексний показник сталості розвитку країни чи регіону – індекс екологічної сталості (Environmental Sustainability Index), що включає п'ять складових: екосистеми (якість повітря, біорізноманіття, ґрунти, кількість і якість води); екологічних стресів (що викликані забрудненням повітря і води, забрудненням твердими відходами і токсичними речовинами, деградацією ґрунтів, демографічними проблемами); уразливості людини (спричиненої небезпечними продуктами харчування, природними умовами, екологічними катастрофами); соціальних та інституційних можливостях вирішувати екологічні проблеми (створення екологічних управлінь, екологічною ефективністю господарської діяльності, відповідальність усіх секторів економіки); глобального управління (сфера глобальних промислових викидів парникових газів, транскордонних впливів).

Значення індексу визначається за допомогою 21 комплексного індикатора, що охоплює 76 параметрів.

Дослідженнями показників еколого-економічного розвитку присвячені наукові праці Б.В.Букринського, Б.М.Данилишина, М.З.Згуровського, Л.Г.Мельника, О.Г.Осалуленка, Л.Хенса та інших.

Існують індекси, безпосередньо пов'язані зі стійким розвитком. Мельник Л.Г. основними з них вважає такі:

1) Показник «екологічного сліду». Термін «екологічний слід» був уперше введений у 1992 році канадським екологом В. Рісом і його аспірантом М. Вакернагелом. Цей індикатор є на сьогоднішній день одним з найбільш розповсюджених показників екологічної стійкості. Екологічний слід вимірює споживання населенням природних ресурсів у розрахунку на умовну одиницю: країну, одиницю продукції, одиницю населення. Слід можна порівнювати зі здатністю природи відтворювати її ресурси. Слід країни – це загальна площа (the total area), необхідна для виробництва споживаних у країні продовольчих і промислових товарів, забезпечення простору для розміщення інфраструктури, а також утилізації відходів від виробництва і споживання. В усьому світі люди споживають ресурси й екологічні послуги. Екологічний слід населення планети - це загальна сума площ, необхідних для забезпечення його життєдіяльності.

2) Індекс людського розвитку (ІЛР) (Human Development Index) був розроблений у 1990 році пакистанським економістом Мабумом уль Хаком і використовується з 1993 року Програмою розвитку ООН у щорічних звітах ООН про людський розвиток, а також для оцінки рівня розвитку країн.

ІЛР вимірює досягнення країни по трьох напрямках: тривалість життя населення, рівень утворення і рівень життя (стан навколишнього середовища не враховується). Рівень освіти вимірюється декількома показниками: рівнем грамотності дорослого населення і загальним коефіцієнтом, що дає уявлення про рівень початкового, середнього і вищого утворення. Рівень життя вимірюється валовим внутрішнім продуктом на душу населення (у паритеті купівельної спроможності в доларах США). ВВП – це основний індикатор, що дозволяє оцінити загальну економічну активність у географічних границях країни. Індекс людського розвитку є більш складним показником у порівнянні з валовим внутрішнім продуктом, тому що він включає не тільки економічні, але і соціальні фактори. Таким чином, ІЛР у більшому ступені відповідає задачам контролю за досягненням стійкого розвитку, чим ВВП. ІЛР являє собою середню величину з трьох індексів: індексу освіти (ЕІ), індексу тривалості життя (LEI) і індексу валового внутрішнього продукту (GDPІ).

3) Екологічний простір, що використовується (ВЕП). Це поняття було введено в літературу по стійкому розвитку голландськими вченими на початку 1990-х років. ВЕП – це кількісна оцінка прийнятного навантаження на природне середовище матеріальними потоками. Прийнятне навантаження – це такий рівень впливу на природу, що узгоджується з принципами стійкого (сталого) розвитку. До видів екологічного навантаження належить видобуток обмежених природних ресурсів і виробництво відходів, що можуть завдати шкоди якості навколишнього середовища.

Основна модель, що враховує екологічне навантаження на навколишнє середовище, що робиться матеріальними потоками, і розподіл потоків ресурсів між різними економічними секторами і/чи поколіннями, також відома як формула: Вплив = Споживання x Виробництво x Чисельність населення.

Узагальнений інформаційний аналіз щодо системи вимірів сталого розвитку запропонований Інститутом прикладного системного аналізу НТУУ «КПІ» та наведений академіком М.З. Згуровським. Запропоновано систему факторів (індексів та індикаторів) і розроблено метрику для вимірювання процесів сталого розвитку (МВСП) регіонів України.

«Індекс сталого розвитку – інтегрована оцінка, яка враховує сумісно усі три виміри сталого розвитку і, тим самим, відображає взаємозв'язок між трьома нероздільними сферами

розвитку суспільства, економічною, екологічною і соціальною. Індикатор сталого розвитку – це показник (найчастіше кількісний), який відображає економічний, соціальний і/або екологічний розвиток в певному регіоні, і має такі властивості як простота інтерпретації, широкий розмах, чутливість до змін, кількісна визначеність і дозволяє робити прогнози й вчасно визначати тенденції».

Рівень сталого розвитку В.З.Згуровський пропонує оцінювати за допомогою індексу сталого розвитку, що вираховується як сума індексів для трьох вимірів: економічного, екологічного та соціального з відповідними ваговими коефіцієнтами. У свою чергу, кожен з цих індексів має обчислюватися з використанням відомих у міжнародній практиці індексів.

1) Індекс економічного виміру сформовано з двох глобальних індексів: індексу конкурентоспроможного розвитку, який формується з таких трьох індикаторів: індикатора технологічного розвитку країни; індикатора громадянських інститутів та індикатора макроекономічного середовища. У свою чергу, ці три індикатори обчислюються на основі використання даних про стан трансферу технологій та інноваційного розвитку країни, рівень розвитку інформаційних та комунікаційних технологій, рівень видатків країни на дослідження і розвиток, рівень іноземних інвестицій, рівень незалежності бізнесу від уряду, рівень корупції в країні та інше; індексу економічної свободи, який формується з таких десяти індикаторів: торгової політики країни; фіскального навантаження з боку уряду; урядової інтервенції в економіку; монетарної політики; потоків капіталів та іноземних інвестицій; банківської та фінансової діяльності; політики формування цін та оплати праці; прав на приватну власність; політики регулювання. Найяскравіше з урахуванням індексу економічного виміру досягнення демонструють Фінляндія, Данія, Ісландія, Швеція. Саме досягнення цих країн пояснюються оптимальним поєднанням таких важливих факторів розвитку економіки, як рівень та якість інновацій пріоритетна підтримка досліджень, значні іноземні інвестиції, досконале законодавство у сфері оподаткування бізнесу та високих технологій, низький рівень корупції.

2) Індекс екологічного виміру кількісно визначає здатність тієї чи іншої країни захищати своє навколишнє середовище як у поточний період часу, так і в довготерміновій перспективі, виходячи з таких п'яти критеріїв: наявність національної екологічної системи; можливість протидії екологічним впливам; зниження залежності людей від екологічних впливів; соціальні та інституціональні можливості країни відповідати на екологічні виклики; можливість глобального контролю за екологічним станом країни. З цих позицій між країнами існують істотні відмінності як у стані навколишнього середовища, так і в довготермінових тенденціях щодо його змін. Рівень економічного розвитку країни, виражений в обсягах ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності, не обов'язково гарантує кращий стан її навколишнього середовища. У цьому плані істотнішими факторами виявилися невисока щільність населення, економічна спроможність долати екологічні виклики та якість управління природоохоронними заходами і розробкою природних родовищ.

3) Індекс соціального виміру формується шляхом усереднення трьох глобальних індексів: індексу якості і безпеки життя. Цей індекс формується за допомогою таких дев'яти індикаторів: ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності; середньої тривалості життя населення країни; рейтингу політичної стабільності і безпеки країни; кількості розлучених сімей на 1000 населення; рівня громадської активності (активність профспілок, громадських організацій та ін.); різниці за географічною широтою між кліматично теплішими і холоднішими регіонами країни; рівня безробіття в країні; рівня політичних і громадянських свобод в країні; співвідношення між середньою заробітною платою чоловіків і жінок. Індексу людського розвитку, що формується за допомогою таких трьох індикаторів: середньої тривалості життя населення країни; рівня освіченості та стандарту життя населення країни, що вимірюється ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності. Індексу суспільства, заснованого на знаннях, який визначається трьома основними індикаторами: інтелектуальними активами суспільства; перспективністю розвитку суспільства та якістю розвитку суспільства, які, у свою чергу, формуються за допомогою

даних про рівень охоплення молоді освітою та інформацією, інвестиційний клімат у країні, рівень корупції, нерівність розподілу матеріальних і соціальних благ (GINI-індекс), рівень дитячої смертності тощо. Характерною особливістю країн-лідерів є те, що базові галузі промисловості цих країн не зорієнтовані на використання значних природних ресурсів і дешевої робочої сили. У структурі доданої вартості їхніх економік домінує значна частка інтелектуальної та високотехнологічної праці. Ці країни перебувають серед світових лідерів саме за індексами екологічного виміру, конкурентоспроможності та за індексом суспільства, заснованого на знаннях. Вони дуже активні в інноваційній діяльності, спрямовують близько 3% ВВП і більше на дослідження та розвиток. Від початку 90-х років минулого століття ці країни активно розбудовували у себе модель «екологічної економіки» та «економіки знань». Вони почали масово виробляти нові знання, «екосистемні» товари і послуги, а через декілька років ввели до своєї стратегії ще один продуктивний фактор розвитку – соціальний капітал. Тому на сьогодні це країни з добре гармонізованими складовими сталого розвитку: економічною, екологічною і соціальною.

М.Згуровський пропонує рівень стійкого розвитку оцінювати за допомогою відповідного індексу, що розраховується як сума індексів для трьох вимірів: економічного (I_{ek}), екологічного (I_{ei}) і соціального (I_{ci}) з відповідними ваговими коефіцієнтами: $I_{cr} = 0,43 I_{ek} + 0,37 I_{ei} + 0,33 I_{ci}$.

У свою чергу кожний з індексів розраховується з використанням шести розповсюджених у міжнародній практиці глобальних індексів. Кожен глобальний індекс обчислюється з використанням великої кількості індикаторів і наборів даних як кількісного, так і якісного характеру. Звичайно, всі індикатори і набори даних, що впливають на складові приведені індексів, як і самі ці індекси, вимірюються в різних одиницях і мають різні інтерпретації. Тому вони приводяться до нормованої форми таким чином, щоб їхньої зміни, як і зміни самих індексів, знаходилися в діапазоні від 0 до 1. У цьому випадку найгірші значення названих індикаторів будуть відповідати числовим значенням, близьким до 0, а найкращі – будуть наближати ці значення до 1. Таке нормування дозволяє обчислювати кожний з індексів у виді усередненої суми своїх складових з відповідними ваговими коефіцієнтами.

Л.Г. Мельник пропонує вдосконалену модель екологічної рівноваги: «імпульс діяльності – навантаження – стан – експозиція – результат – дії» (ІНСЕРД). Імпульс діяльності – це чинники та мотиви, що спонукають людину проводити певну активність (діяльність), що у майбутньому може негативно вплинути на навколишнє середовище. Блок «Навантаження» включає індекси та обсяги виробництва валового національного чи регіонального продукту. На відміну від традиційних – статичних моделей, величина навантаження визначається за допомогою динамічної функції Коба-Дугласа. Моделювання рівня ВВП здійснюється під впливом факторів капіталу, рівня зайнятості, не відтворювальних природних ресурсів та забруднення. Для оцінки блоку «Стан» використовуються показники екологічного та енергетичного слідів. Блок «Результат» розширено використанням залежності між забрудненням довкілля та станом здоров'я населення.

Але, нажаль розроблені методи оцінки сталого розвитку на рівні національного господарства та регіонів не можуть бути використані на галузевому рівні.

Цікавою є методика оцінки сталості сільськогосподарського виробництва (галузі рослинництва і тваринництва) в Україні в розрізі регіональних відмінностей, запропонована Купінцем Л.Є. і Ковальчуком С.Я. Ці автори при побудові кількісної моделі, використовують аналітичне вирівнювання рядів динаміки. В якості абсолютного показника сталості вони пропонують використовувати лінійне та середнє квадратичне відхилення фактичних рівнів динаміки від теоретичних рівнів, обчислених за тим чи іншим трендовим рівнянням. 1.2 Підвищення кваліфікації в системі формування вартості людського капіталу в умовах сталого розвитку.

2.2. Підвищення кваліфікації в системі формування вартості людського капіталу в умовах сталого розвитку

Розширення кордонів економічного простору, висока мобільність фінансового та людського капіталу, проникнення інформаційних технологій в бізнес та виробництво, посилення конкуренції – найважливіші характеристики сучасного економічного буття. Для нової економіки характерними є: інтеграція та глобалізація, відкритість економіки як для експортно-імпортних операцій, так і для трансферу знань і технологій.

Відомий американський дослідник У. Демінг дає визначення нової економіки як конкурентної економіки, виживання в якій вимагає постійних інновацій, безперервного підвищення кваліфікації робітників, вивчення навколишнього та соціально-економічного середовища. Основними перевагами нової економіки є розвиток знань, технологічні зрушення, підвищення значення висококваліфікованих кадрів та самонавчання, прискорення темпів зростання продуктивності праці.

Акцентами нової економіки є: інформаційні, знаннєві, комунікативні аспекти, генерування та використання нових знань, основним капіталом в неоекономіці виступає інтелектуальний. Нематеріальним активам та людському капіталу відводиться чільне місце у становленні та розвитку економіки знань. Інтелектуальний характер нової економіки визначає переважні чинники зростання продуктивності праці: застосування новітніх технологій та інформації [3, с. 11].

Сталий розвиток, що пов'язаний із соціально-гуманітарними цільовими орієнтирами, спирається на життєво важливі аспекти діяльності людини з метою забезпечення повсякденної якості її існування, потребує творчих інноваційних підходів, носієм яких виступає людина. Людський фактор виробництва пов'язаний з категоріями «робоча сила», «трудові ресурси», «трудовий потенціал» та «людський капітал», які в умовах сталого розвитку, де суттєво зростає роль освіти та нематеріального капіталу, виступають визначальними чинниками економічного зростання для забезпечення умов продовження життєдіяльності теперішнього та майбутнього поколінь.

З кінця XIX століття до 30-х років XX століття людина розглядалась крізь призму виконання виробничих функцій у процесі праці. В сучасній економіці людина розглядається як істота соціальна, яка проявляє свої якості та можливості лише в середовищі інших людей. Економічною ланкою, де людина може застосувати свій потенціал в процесі трудової діяльності, виступає виробництво, сфера прикладання праці людини.

Для характеристики людських ресурсів як фактора економічного розвитку використовують поняття «людський капітал», що вперше було введено до економічної термінології американськими вченими-економістами Гері Стенлі Беккером (1930-2014 рр.) та Теодором Уільямом Шульцем (1902-1988 рр.), яким було присуджено Нобелівські премії з економіки за розробку теорії людського капіталу. На нашу думку, саме людський капітал за своєю сутністю є реалізованим трудовим потенціалом в процесі трудової діяльності, що приносить прибуток.

В основі формування якості трудового потенціалу лежить концепція людського розвитку (розвитку людського потенціалу), що історично й логічно виникла на базі теорії людського капіталу й стала одним з найкращих досягнень людської цивілізації. Центральним елементом концепції людського розвитку є людський потенціал, який за своїм змістом є значно ширшим поняттям, ніж людський капітал. У концепції людського капіталу інвестиції в людину розглядаються, передусім, як засіб збільшення продуктивності праці й доходу, і саме цим визначається їхня економічна ефективність. Витрати на освіту, зміцнення здоров'я, інші аспекти розвитку людей дають економічну віддачу, яка нерідко перевищує віддачу від інвестицій у фізичний капітал, тому ці види витрат також слід визнавати інвестиціями. Тож,

за логікою концепції людського розвитку, саме люди стають центром, фокусом теорії розвитку, оскільки вони є водночас і головною метою суспільного розвитку, і найважливішим його чинником, і інструментом свого власного розвитку.

На будь-якому етапі розвитку людства залишаються актуальними три ключові блоки проблем, три групи потреб людини: прожити довге й здорове життя; набувати, розширювати й оновлювати знання; мати доступ до засобів існування, що забезпечують гідний рівень життя. Той чи інший рівень розв'язання цих проблем визначає і спосіб життя, і перспективи вирішення інших життєвих питань. Політична, економічна, соціальна свобода, свобода пересування та вибору місця проживання, благополуччя в сімейному житті й особисте щастя, реалізація творчих здібностей, дотримання прав людини, повага з боку оточуючих і самоповага - це далеко не повний перелік прав, які високо цінуються людьми в усьому світі. Однак вважаємо, що «забезпечення цих прав буде вкрай проблематичним, якщо не будуть реалізованими права на охорону здоров'я, отримання освіти, доступу до засобів існування» та джерел інформації.

Вивченням теоретичних засад людського капіталу в українській економічній науці почала вперше займатись О. Грішнова, особливості людського капіталу у сільському господарстві досліджували О. Бородіна та Л. Михайлова. Теорія людського капіталу є досить актуальною й постійно викликала науковий інтерес багатьох інших вітчизняних авторів: О. Бугуцького, Л. Мельника, В. Онікієнка, І. Петрової, Л. Федулової, К. Якуби та ін.

Вивченню людського капіталу приділяють значну увагу й інші сучасні вчені-економісти, які ведуть дослідження за різними напрямками: відтворення робочої сили та інвестицій в людський капітал (Д. Богиня, М. Долішній, А. Колот, Е. Лібанова, Л. Михайлова), використання, розвиток та оцінка людського капіталу (В. Антонюк, О. Грішнова, Б. Данилишин, В. Куценко). Незважаючи на значний обсяг наукових робіт із зазначених напрямів дослідження, питання формування та розвитку людського капіталу у взаємозв'язку з підвищенням продуктивності праці та рівня доходів потребують додаткового вивчення, оскільки перехідною формою трудового потенціалу з пасивної фази в активну виступає людський капітал, коли людина реально реалізує свої сукупні продуктивні здібності у виробничому процесі (здоров'я, знання, навички, мотивація до праці та ін.). Тільки «після залучення у виробничий процес людський потенціал трансформується в людський капітал у силу його здатності приносити дохід».

Класикою сучасної економічної думки щодо розвитку вище зазначених категорій стала робота Г. Беккера «Людський капітал». Хоча основний внесок у популяризацію ідеї людського капіталу було зроблено Т. Шульцем, розробка мікроекономічних підстав цієї теорії була наведена в фундаментальній праці Г. Беккера. Сформульована в ній модель стала основою для всіх подальших досліджень у цій області: людський капітал - це наявний у кожного запас знань, навичок, мотивацій. Інвестиціями в нього можуть бути освіта, накопичення виробничого досвіду, охорона здоров'я, географічна мобільність, пошук інформації.

Для Г. Беккера основоположним слугувало уявлення, що при вкладанні своїх коштів у підготовку та освіту учні та їхні батьки поводять себе раціонально, зважаючи відповідні вигоди і витрати. Подібно звичайним підприємцям, вони зіставляють очікувану граничну норму віддачі від таких вкладень із прибутковістю альтернативних інвестицій (відсотками за банківськими вкладами, дивідендами з цінних паперів тощо). Залежно від того, що економічно доцільніше, приймається рішення або про продовження навчання, або про його припинення. Отже, норми віддачі виступають як регулятор розподілу інвестицій між різними типами і рівнями освіти, а також між системою освіти в цілому і рештою економіки. Високі норми віддачі свідчать про недоінвестування, низькі - про переінвестування.

Крім теоретичного обґрунтування, Г. Беккер першим здійснив і практичний, статистично коректний підрахунок економічної ефективності освіти. Для визначення доходу, наприклад, від вищої освіти з довічних заробітків тих, хто закінчив коледж, віднімати довічні заробітки тих, хто не пішов далі середньої школи. У складі витрат на навчання як головний

елемент виділялися «втрачені заробітки», тобто дохід, недоотриманий учнями за роки навчання (по суті, втрачені заробітки вимірюють цінність часу учнів, витраченого на формування їхнього людського капіталу.) Зіставлення вигод і витрат освіти дає можливість підрахувати рентабельність інвестування в людину. За викладками Г. Беккера виявлялося, що в США віддача вищої освіти знаходиться на рівні 10-15 %, що перевищує показники прибутковості для більшості фірм.

Величезне теоретичне значення мало запроваджене Г. Беккером розрізнення між спеціальними і загальними інвестиціями в людину (і ширше - між загальними і специфічними ресурсами взагалі). Спеціальна підготовка наділяє працівників знаннями і навичками, що складають інтерес лише для тієї фірми, де вони були отримані (наприклад, ознайомлення новачків зі структурою і внутрішнім розпорядком підприємства). У ході загальної підготовки працівник здобуває знання та навички, які можуть знайти застосування і на безлічі інших фірм (навчання роботі на комп'ютері). Г. Беккер показав, що загальна підготовка непрямым чином оплачується самими працівниками, коли, прагнучи до підвищення кваліфікації, вони погоджуються на нижчу в період навчання заробітну плату, а їм же дістається дохід від неї. Адже, якби фінансування навчання відбувалось за рахунок фірм, кожного разу при звільненні таких працівників фірми позбавлялися б своїх вкладень, втілених в їхній персонал. Навпаки, спеціальна підготовка оплачується фірмами, і їм же дістається дохід від неї, оскільки, в іншому випадку, при звільненні з ініціативи фірм втрати несли б працівники.

Ця різниця між загальними і специфічними ресурсами стала пізніше основою при розробці сучасної теорії фірми. Фірма визначається в ній як коаліція «взаємоспецифічних ресурсів», тобто ресурсів, яким не можна підшукати готової заміни на ринку і які тому в тандемі здатні зробити більше, ніж у комбінації з будь-якими іншими ресурсами. Скажімо, працівник, який багато років прослужив у одного підприємця і накопичив великий запас спеціального людського капіталу, не може розраховувати на настільки ж високу заробітну плату в інших місцях, але і для підприємця він представляє більшу цінність, ніж новачок, якого можна знайти на ринку. Фірма виникає як відповідь на подібну ситуацію двосторонньої монополії, щоб убезпечити учасників від несумлінної поведінки протилежної сторони і надати їхнім стосункам стійкого, довготривалого характеру. Поняття «спеціальний людський капітал» допомагає усвідомити, чому серед працівників з тривалим стажем роботи на одному місці плінність нижча і чому заповнення вакансій відбувається в фірмах в основному за рахунок внутрішніх просувань по службі, а не за рахунок наймів на зовнішньому ринку.

У межах теорії людського капіталу отримали пояснення: структура розподілу особистих доходів, вікова динаміка заробітків, нерівність в оплаті чоловічої і жіночої праці тощо. Завдяки їй змінилося й ставлення політиків до витрат на освіту. Освітні інвестиції стали розглядатися як джерело економічного зростання, не менш важливі, ніж звичайні капіталовкладення.

Продовження досліджень з проблем людського капіталу незабаром привело Г. Беккера до формулювання простої і по суті універсальної моделі розподілу особистих доходів. Для цього він скористався кривими попиту та пропозиції інвестицій в людський капітал. Виведена ним індивідуальна крива попиту на інвестиції в освіту, що показує рівень їхньої віддачі, має негативний нахил: тривале навчання часто супроводжується наростанням фізичних та інтелектуальних навантажень; чим більше вже накопичено учнями людського капіталу, тим дорожче обходиться їм втрата заробітків; пізні інвестиції приносять дохід протягом коротшого періоду; зі збільшенням обсягу вкладень підвищується ступінь ризику. Існує й контртенденція, яка на певній ділянці може міняти нахил цієї кривої на позитивний: адже отримана освіта робить людину не тільки більш ефективним працівником, але й більш ефективним учнем і, отже, може полегшувати й прискорювати накопичення нових знань. Чим більш обдарованою є людина, тим вище розташована крива попиту (тобто при тих же витратах вона здатна набувати більший обсяг знань і навичок).

Людський капітал також може розглядатися як оцінка потенційної здатності особистості приносити дохід, а з огляду окремої організації чи держави в цілому – як здатність ефективніше виробляти продукцію вищої якості. Людський капітал є специфічним капіталом, оскільки він стає джерелом майбутніх доходів і задоволення інших потреб (соціальних, моральних, творчих); людським він називається тому, що його власником є людина, особистість. Вважаємо, що загальне поняття капіталу є похідним від людського капіталу, оскільки завдяки знанням, умінням, здібностям людини створюється капітал взагалі. Теоретичні підходи класиків, неокласиків та представників сучасної економічної школи щодо складових людського капіталу наведені в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Концепції вчених щодо визначення поняття «людський капітал»

Автор	Сутність концепції
1	2
Г. Беккер	Сукупність знань, здоров'я, навичок і досвіду, які використовуються індивідом для отримання доходу
Дж. Кендрик	Здатність протягом певного періоду створювати продукт і дохід, включаючи неринкові форми доходу
Ф. Махлуп	Будь-які вдосконалення, що збільшують фізичні або розумові здібності людини
Л. Туроу	Виробничі здібності, обдарування і знання людини, а також таку специфічну характеристику як повага до політичної і соціальної стабільності
Т. Шульц	Наявний запас надбаних знань, навичок, досвіду, здоров'я, здібностей, мотивів і енергії, що можуть бути використані протягом певного періоду часу з метою виробництва товарів і послуг, водночас капітал є частиною людини і саме тому є майбутнім джерелом її доходів
В. Антонюк	Відображає стосунки між людьми у процесі формування продуктивних здібностей людини та їх використання з метою отримання прибутку
Н. Борецька	Характеризує здібності, знання та вміння працівників, які дають їм можливість активно діяти в економічній і соціальній сферах
О. Бородіна	Сукупність проінвестованих суспільно доцільних виробничих і загальнолюдських навичок, знань, здібностей, якими володіє людина, які їй належать, невід'ємні від неї й практично використовуються в повсякденному житті
Н. Голікова	Вартість запасу здібностей, досвіду, знань, залучених у господарський процес, капіталізованих на основі найму, які приносять додаткову вартість (прибуток)
Д. Грек	Сформований у результаті інвестицій і накопичений людиною певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, які доцільно використовуються в процесі праці, сприяючи зростанню його продуктивності й заробітку
О. Грішнова	Економічна категорія, яка характеризує сукупність сформованих і розвинених за допомогою інвестицій продуктивних здібностей, особистих рис і мотивацій індивідів, які є їхньою власністю, використовуються в економічній діяльності, сприяють зростанню продуктивності праці та внаслідок цього впливають на збільшення доходів (заробітків) свого власника і національного доходу

1	2
С. Дятлов	Сформований у результаті інвестицій і накопичений людиною певний запас здоров'я, знань, умінь, здібностей, мотивацій, який цілеспрямовано використовується в тій або іншій сфері суспільного виробництва, сприяє зростанню продуктивності праці і таким чином впливає на збільшення доходів (заробітків) конкретної людини
В. Іванова	Частина інтелектуального капіталу, носієм якого є людина, яка перетворює інформацію на знання та використовує їх для здійснення економічної діяльності
Р. Капелюшников	Запас знань, здібностей і мотивацій, які є в кожного і становлять капітал, оскільки їх формування вимагає відволікання коштів за рахунок поточного споживання, але при цьому вони стають джерелом підвищення продуктивності та заробітків у майбутньому
Т. Кір'ян	Сукупність природно отриманих здібностей працівника (здоров'я, творчі здібності та інші), самостійно накопичених (а також придбаних життєвим досвідом) і розвинених ним за допомогою інвестування в освіту, професійне навчання, оздоровлення, мобільність і мотивацію
В. Ковалевська	Сформований у результаті інвестицій і нагромадження певний рівень здоров'я, знань, здібностей, мотивації, енергії, культурного розвитку як конкретного індивіда, групи людей, так і суспільства в цілому
Н. Марущак	Якість робочої сили індивідуума, сукупного працівника підприємства, фірми, корпорації, країни, що знаходять прояв у процесі розширеного відтворення
С. Рошкін Т. Разумова	і Якісна характеристика робочої сили, здатність людини до трудової діяльності
В. Сафонова	Сукупність властивостей людини, що виявляються в процесі праці, необхідні на ринку праці та включають у себе кваліфікаційні (рівень освіти, інтелектуальний потенціал, знання, навички, виробничий досвід) та особистісні характеристики, які формуються під впливом інвестицій в освіту
М. Хромов	Соціально-економічна категорія, що характеризує сукупність (систему) суспільних відносин за доцільним, усвідомленим і фаховим використанням у процесі виробництва та утворення нової вартості у визначеній сфері економічної діяльності набутих природним способом, сформованих і розвинутих унаслідок інвестицій, втілених у людині та накопичених нею певних запасів здоров'я, знань, умінь, навичок, досвіду, мотивацій, власних особистих якостей та інших продуктивних здібностей, які належать їй на правах власності, що сприяє зростанню продуктивності праці та доходів суб'єктів процесу використання людського капіталу і самої людини, а також досягненню кінцевої мети суспільного розвитку – підвищенню добробуту людини, соціально-економічному розвитку суспільства та людському розвитку в цілому
О. Чорна	Накопичений запас здоров'я, знань, навичок, умінь, мотивацій та інших здібностей, характеристика трудового потенціалу у соціально-орієнтованій ринковій економіці

Отже, аналіз поняття «людський капітал» дозволяє стверджувати, що нині не існує єдиного підходу до визначення сутності зазначеної категорії, та, незважаючи на відмінності у поглядах дослідників, кожне із наведених формулювань має ряд характерних ознак.

Загальний аналіз існуючих теоретико-методологічних підходів дозволяє визначити та виокремити три основні ознаки, які найчастіше використовуються у процесі визначення сутності «категорії «людський капітал», і дають можливість віднести знання, навички, здібності й інші властивості індивіда до виробничих ресурсів, представивши їх як відповідну форму капіталу. По-перше, ознакою капіталу є необхідність здійснення певних фінансових, матеріальних витрат, а також витрат часу, без яких формування ресурсу є неможливим; по-друге, створений і функціонуючий ресурс надає змогу отримати дохід від його використання; по-третє, властивості людей, залучені у сферу виробничих відносин, використовуються для створення товарів і послуг».

Таким чином, теорія людського капіталу розглядає людину з позицій дуалізму: як об'єкт найбільш ефективних вкладень та суб'єкт, що перетворює їх у сукупність знань з метою подальшої реалізації.

Ефективна економіка припускає дотримання певних пропорцій між фондами накопичення та споживання, які залежать від співвідношення між зростанням продуктивності праці та заробітної плати: інвестиції в людський капітал (здоров'я, освіта та підвищення кваліфікації) розширюють можливість працевлаштування, призводять до зростання ціни ресурсу праці та оплати праці.

Людський капітал розглядається як «сформований або розвинений у результаті інвестицій і накопичений людьми» фізичний потенціал та потенціал здібностей і знань; комплекс трудових, інтелектуальних, творчих, підприємницьких здібностей та етичних якостей працівників, раціональне формування, використання і розвиток яких забезпечує ефективність й конкурентоспроможність в ринковому інноваційному середовищі.

Саме людський капітал визначає ефективність праці, рівень її оплати, тим самим національний дохід. Погоджуємося з О. Грішиною, що людський капітал – реалізований в ринковому середовищі трудовий потенціал «при визнанні продуктивного характеру вкладень в економіку людини». Відомий в Україні науковець з дослідження проблем трудового потенціалу Л. Шаульська визначає близькість та відмінність категорій «людський капітал» та «трудова потенція»: «якщо трудовий потенціал визначає сформовані можливості, то людський капітал – ступінь їх реалізації в дії та здатність приносити певний дохід».

Таким чином, становлення категоріального зв'язку поняття «трудова потенція» в континуумі суміжних з ним категорій відбувалось в процесі змістовної трансформації наукових поглядів представників як класичної, так і неокласичної шкіл економічної теорії з урахуванням принципів історизму, наступності, відповідності та генетичного зв'язку.

Вважаємо, що трудовий потенціал відіграє роль стратегічного ресурсу сталого розвитку, оскільки характеризує не тільки існуючі реалізовані та нереалізовані можливості та здібності людини до праці, а й визначає образ людини праці в майбутньому, характеристики якої необхідно моделювати в перспективі як конкурентні переваги національної економіки.

Якісна освіта – один із найпотужніших перевірених засобів сталого розвитку. Україна підтримала Резолюцію Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року», реалізуючи Ціль 4: «Забезпечити всеохоплюючу та справедливую якісну освіту, заохочувати можливості навчання протягом усього життя для всіх». Один із кроків на шляху до цієї мети – суттєве збільшення кількості кваліфікованих викладачів.

Ухвалення законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» суттєво розширило можливості навчання впродовж життя і підвищення кваліфікації та свободи їх вибору, оскільки внесло кардинальні зміни у сферу підвищення педагогічної кваліфікації. Новації набули чинності з 1 січня 2020 року.

Разом зі свободою вибору та розширенням можливостей, яких усі так чекали, учительство й адміністрація шкіл отримали чимало запитань та неабияку відповідальність за ухвалення рішень. Тепер винятково на рівні закладу освіти визначають, де й коли професійно зростатимуть педагогічні працівники.

Освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

Складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою. Саме освіта дорослих створе умови для забезпечення сталого розвитку України.

2.3. Оцінка потенціалу ринку професійних освітніх послуг в Україні в умовах сталого розвитку

Розвиток економіки провідних країн світу свідчить про те, що на сьогодні відбувся перехід від індустріальної стадії розвитку до постіндустріальної економіки, яку називають також інноваційною економікою, економікою знань і т. ін. Тобто економікою, в якій домінує не велике машинне виробництво (індустріальна стадія), а сфера послуг, наука і освіта. За таких умов особливої уваги потребує аналіз проблем розвитку людського капіталу та його інтелектуальної складової, як основи розвитку сучасної економіки знань. Освіта є складовою сталого розвитку будь-якого суспільства. Саме тому, відповідно до Цілей Сталого Розвитку, адаптованих для України (2015 – 2030 роки) сфери освіти стосується ціль 4 – якісна освіта.

Основою національного багатства, його найціннішим ресурсом стає не природний та відтворюваний капітал, а людський та інтелектуальний капітали, оскільки саме рівень його розвитку і визначає темп економічного зростання сучасного суспільства. Виходячи з цього, освіта повинна сприйматися як інвестиції у людський капітал, що суттєво підсилює її значення в умовах сталого розвитку економіки України. На сьогодні, в умовах реформування освітньої галузі на особливу увагу потребує проблема, що актуалізувалась останнім часом – невідповідність пропозиції на ринку праці та попиту на трудові ресурси певних професій, кваліфікації та освітнього рівня підготовки.

Проведений аналіз ринку праці України щодо відповідності попиту та пропозиції на трудові ресурси певних професій та кваліфікації, показав наявність певного дисбалансу. Так, на сьогодні на одного кваліфікованого слюсаря пропонується сім вакансій, на зварника – десять, в той же час на одну вакансію юриста припадає 6,8 резюме. Проблема нестачі кваліфікованих робітників особливо актуалізувалась у 2016 році, саме тому Кабінетом Міністрів був затверджений перелік професій загальнодержавного значення що містив 25 позицій, у 2018 році він був доповнений ще шістьма. Понад 90% цього списку – професії, яких навчають у системі професійно-технічної освіти (ПТО). Отже, країні перш за все потрібні зварники, верстатники, слюсарі, монтажники, фрезерувальники, мотористи й машиністи. Таких спеціалістів готують за кошти державного бюджету.

За даними Державної служби статистики на українському ринку праці є професійно-кваліфікаційний дисбаланс між попитом і пропозицією: 75% випускників шкіл здобувають вищу освіту, 25% – професійно-технічну. Як наслідок, серед безробітних майже 44% мають вищу освіту, а в деяких великих містах ця цифра доходить до 90%.

Отже на сьогодні існує необхідність вирішення проблем, пов'язаних з необхідністю подолання зазначених диспропорцій. На це направлена й розпочата у країні реформа професійно-технічної освіти.

Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність оптимізації системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти. Отже, на особливу увагу потребує, перш за все, вдосконалення системи перепідготовки педагогічних кадрів. Щодо правового забезпечення цього процесу, то відповідна нормативно-правова база у країні сформована і оновлена. Так, з 1 січня 2020 року набула чинності Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 (зі змінами і доповненнями) «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників».

На нашу думку, успіх реформ у системі професійно-технічної освіти можливо забезпечити шляхом більш активного залучення до процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти. На нашу думку, зосередити свою увагу доцільно, перш за все, на організації підвищення кваліфікації викладачів предметів професійно-технічного циклу, старших майстрів та майстрів виробничого навчання, оскільки відповідна система перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів загальноосвітніх дисциплін є більш розгалуженою.

З метою визначення потенціалу зазначеного сегмента ринку освітніх послуг для закладів вищої освіти, нами був проведений аналіз показників освітньої діяльності у системі ПТО України.

На рис. 2.3.1 наведені дані щодо динаміки зміни кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти, кількості учнів й слухачів у цих закладах, кількості осіб, прийнятих на навчання та випущених із закладів впродовж 1991-2018 років.

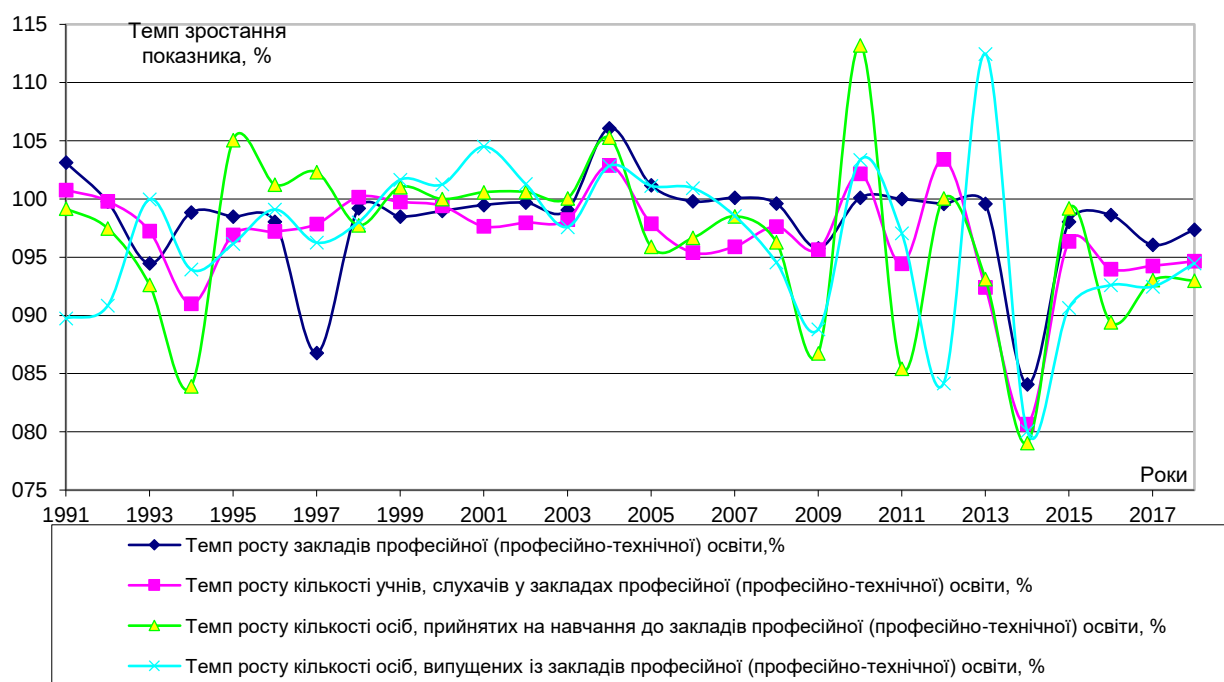


Рис. 2.3.1. Динаміка зміни кількості закладів професійної освіти, кількості учнів й слухачів у цих закладах, кількості осіб, прийнятих на навчання та випущених із закладів впродовж 1991-2018 років

Отже, станом на 2017 рік кількість закладів професійної (професійно-технічної) освіти становила 756 закладів (без урахування 22 закладів освіти інших типів, що надають професійну (професійно-технічну) освіту). Із них 662 заклади підпорядковані МОН України (крім навчальних центрів при кримінально-виконавчих установах закритого типу,

професійного училища соціальної реабілітації, ПТУ при спеціальних виховних установах, закладів професійної (професійно-технічної) освіти; такі, що є структурними підрозділами закладів вищої освіти та закладів освіти інших типів, що надають професійну (професійно-технічну) освіту); 21 заклад ПТО, що є структурним підрозділом закладів вищої освіти; 69 закладів ПТО при установах виконання покарань (63 навчальних центри при кримінально-виконавчих установах закритого типу, 5 професійно-технічних училищ при спеціальних виховних установах, 1 професійне училище соціальної реабілітації); 4 заклади ПТО, що підпорядковані іншим органам виконавчої влади.

Із 662 закладів ПТО 163 – вищі професійні училища; 3 – професійні коледжі; 85 – центри професійно-технічної освіти; 338 – професійні ліцеї; 73 – професійно-технічні училища.

Упродовж 2011-2017 рр. відбувалась оптимізація мережі закладів професійної (професійно-технічної) освіти шляхом приєднання некомплектних, малочисельних до більш потужних.

Дефіцит кваліфікованих робітників є наслідком того, що за роки незалежності кількість професійно-технічних навчальних закладів зменшилася на 40% – з колишніх 1285 у 1991 році до 736 у 2018 році. Кількість підготовлених робітників зменшилася більш ніж наполовину: якщо у 1991 році було 338,1 тисяч випускників закладів професійно-технічної освіти, то у 2018 році їх лише 133,5 тисячі.

Як було зазначено, рівень надання освітніх послуг залежить від забезпеченості та рівня професіоналізму педагогічних кадрів у ПТО. Проведемо аналіз взаємозв'язку між чисельністю закладів професійної(професійно-технічної) освіти, кількістю учнів й слухачів в них та кількістю педагогічного персоналу.

На рис. 2.3.2 наведені результати аналізу кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти, кількості учнів й слухачів у цих закладах, кількості осіб, прийнятих на навчання та випущених із закладів та кількості педагогічного персоналу впродовж 2009-2018 років.

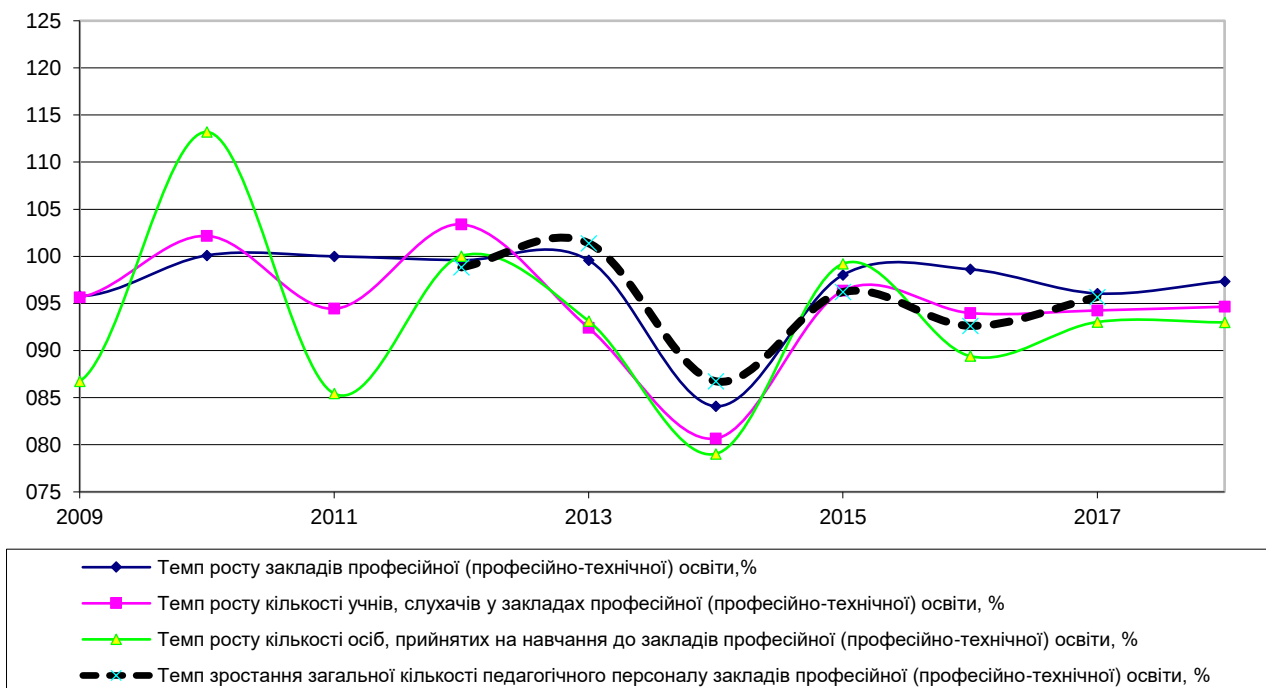


Рис. 2.3.2. Динаміка кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти, кількості учнів й слухачів у цих закладах, кількості осіб, прийнятих на навчання та випущених із закладів та кількості педагогічного персоналу впродовж 2009-2018 років

Аналіз динаміки та темпів зростання кількісних показників випуску, прийому, загального контингенту учнів, слухачів та кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти за період з 1990 по 2018 рік свідчить про зниження їх чисельності.

Так, кількість педагогічних працівників на кінець 2016/2017 н.р. становила 35,3 тис. осіб, з них: 15,5 тисячі старших майстрів та майстрів виробничого навчання; 12,7 тисячі викладачів.

Динаміка зміни часток основних категорій педагогічного персоналу закладів професійної (професійно-технічної) освіти наведена у табл. 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

Динаміка зміни часток основних категорій педагогічного персоналу закладів професійної освіти

Роки	Частка викладачів професійно-теоретичної підготовки у загальній кількості педагогічного персоналу, %	Частка викладачів загальноосвітніх дисциплін у загальній кількості педагогічного персоналу, %	Частка старших майстрів та майстрів виробничого навчання у загальній кількості педагогічного персоналу, %
2011	16,89	25,54	57,57
2012	17,09	25,97	56,93
2013	17,38	26,14	56,49
2014	17,94	25,63	56,44
2015	17,12	24,22	58,66
2016	18,11	25,19	56,70
2017	18,97	25,82	55,21

¹Авторська розробка за даними довідкового видання «Загальноосвітні та професійно-технічні заклади України» та сайта <http://www.ukrstat.ua>

Як бачимо, найбільшу частку (на рівні 56%) складають старші майстри та майстри виробничого навчання; викладачі загальноосвітніх дисциплін становлять 25% від загальної кількості педагогічних працівників; близько 18% становлять викладачі професійно-теоретичної підготовки. Отже, майже 74% від загальної кількості педагогічних працівників закладів ПТО становлять дві категорії – старші майстри та майстри виробничого навчання та викладачі професійно-теоретичної підготовки. Забезпеченість педагогічними кадрами системи професійної (професійно-технічної) освіти становила близько 89%.

На рис. 2.3.3 наведені результати аналізу динаміки кількості учнів, слухачів у закладах ПТО, загальної кількості педагогічного персоналу та основних категорій: старших майстрів, майстрів виробничого навчання, викладачів загальноосвітніх дисциплін та викладачів професійно-теоретичної підготовки.

Упродовж 2011 – 2017 рр. спостерігаються синхронні зміни показників загального контингенту учнів, слухачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, загальної кількості педагогічних працівників та їх кількості за основними категоріями. Виключенням стали 2016 – 2017 роки, коли в умовах скорочення кількості контингенту учнів та слухачів закладів ПТО та кількості старших майстрів та майстрів виробничого навчання, відбувалось зростання кількості викладачів предметів професійно-технічного циклу та загальноосвітніх дисциплін.

В сучасних умовах освіта розглядається як форма інвестицій у людський капітал. Оскільки Україна обрала модель розвитку економіки, засновану на знаннях, то інвестиції у сферу освіти, беззаперечно, є інвестиціями в економіку країни загалом, а їх обсяг повинен динамічно зростати.

Аналіз джерел фінансування освіти показав, що сьогодні в Україні фінансування освіти

може здійснюватися за рахунок бюджетних коштів, платних послуг, що їх можуть і мають право надавати навчальні заклади, дивідендів від цінних паперів, валютних надходжень, добровільних грошових внесків, матеріальних цінностей, одержаних від підприємств, установ, організацій, окремих громадян. Співвідношення між бюджетним і не бюджетним фінансуванням освіти змінюється залежно від численних факторів: темпів економічного розвитку, наявності бюджетних ресурсів за адекватної державної політики у сфері освіти, форми власності навчального закладу. Обмеженість обсягів бюджетного фінансування зумовлює наявність платних послуг у фінансуванні закладів освіти.

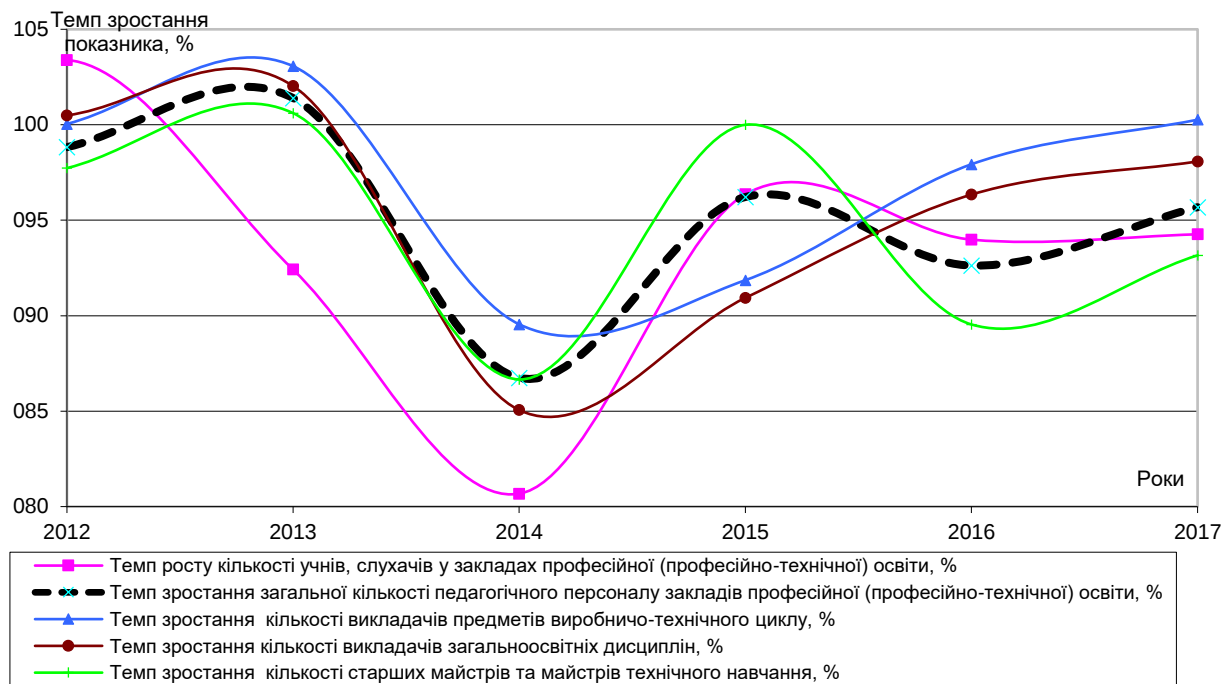


Рис. 2.3.3. Динаміка кількості учнів, слухачів у закладах ПТО, загальної кількості педагогічного персоналу та основних категорій: старших майстрів, майстрів виробничого навчання, викладачів загальноосвітніх дисциплін та викладачів професійно-теоретичної підготовки

У табл. 2.3.2 наведено окремі макропоказники економічного і соціального розвитку України впродовж 2000 – 2017 років та динаміка видатків зведеного бюджету України, і, зокрема, на фінансування освітньої галузі.

Аналіз наведених у таблиці даних дозволяє дійти висновку, що обсяг видатків зведеного бюджету України на освіту, та їх частка у загальних видатках бюджету зростала як в абсолютному, так і відносному значеннях до 2010 року. Обсяг видатків зведеного бюджету на освіту у відсотках до ВВП також зростав до 2010 року. З 2011 року зазначена тенденція змінилась на зворотну, щороку зменшується як частка видатків на освіту у загальній сумі видатків зведеного бюджету, так і частка видатків зведеного бюджету на освіту у відсотках до ВВП. Не є виключенням і показники динаміки фінансування професійно-технічної освіти, вони впродовж аналізованих років зменшувались.

На рис. 2.3.4 проведений аналіз динаміки кількості закладів ПТО, кількості учнів й слухачів в них, кількості осіб, прийнятих на навчання та темпів росту видатків державного бюджету на професійно-технічну освіту.

Отже, фінансування ПТО має періодичний характер, але його динаміка не співпадає з кількісними показниками закладів ПТО та тих, хто в них навчається.

Проведемо аналіз та співставлення показників фінансування освітньої галузі в Україні та економічно розвинених країн світу.

Таблиця 1.3.2

Динаміка ВВП та видатків зведеного бюджету України за 2000 – 2017 рр.

Період часу, роки	ВВП, млн.грн.	Загальні видатки зведеного бюджету, млн.грн	Видатки зведеного бюджету на освіту, млн.грн.	Видатки на освіту у % до видатків зведеного бюджету	Видатки на освіту у % до ВВП	Частка видатків на професійно-технічну освіту у видатках на освіту, %
2000	170070	48148,6	7085,5	14,72	4,17	6,06
2005	441452	141989,5	26801,8	18,88	6,07	6,53
2007	720731	226054,4	44333,6	19,61	6,15	6,50
2008	948056	309203,7	60959,4	19,71	6,43	6,46
2009	914720	307399,4	66773,6	21,72	7,30	6,41
2010	1120585	377842,8	79826,0	21,13	7,12	6,40
2011	1349178	416853,6	86253,6	20,69	6,39	6,15
2012	1459096	492454,7	101560,9	20,62	6,96	5,94
2013	1522657	505843,8	105538,7	20,86	6,93	6,00
2014	1586315	523125,7	100109,5	19,14	6,31	5,80
2015	1988544	679871,4	114193,5	16,80	5,74	5,46
2016	2385367	835832,1	129437,7	15,49	5,43	4,80
2017		1056973	177915,8	16,83		4,66

¹Авторська розробка за даними довідкового видання «Статистичний щорічник України» (сайта <http://www.ukrstat.ua>)

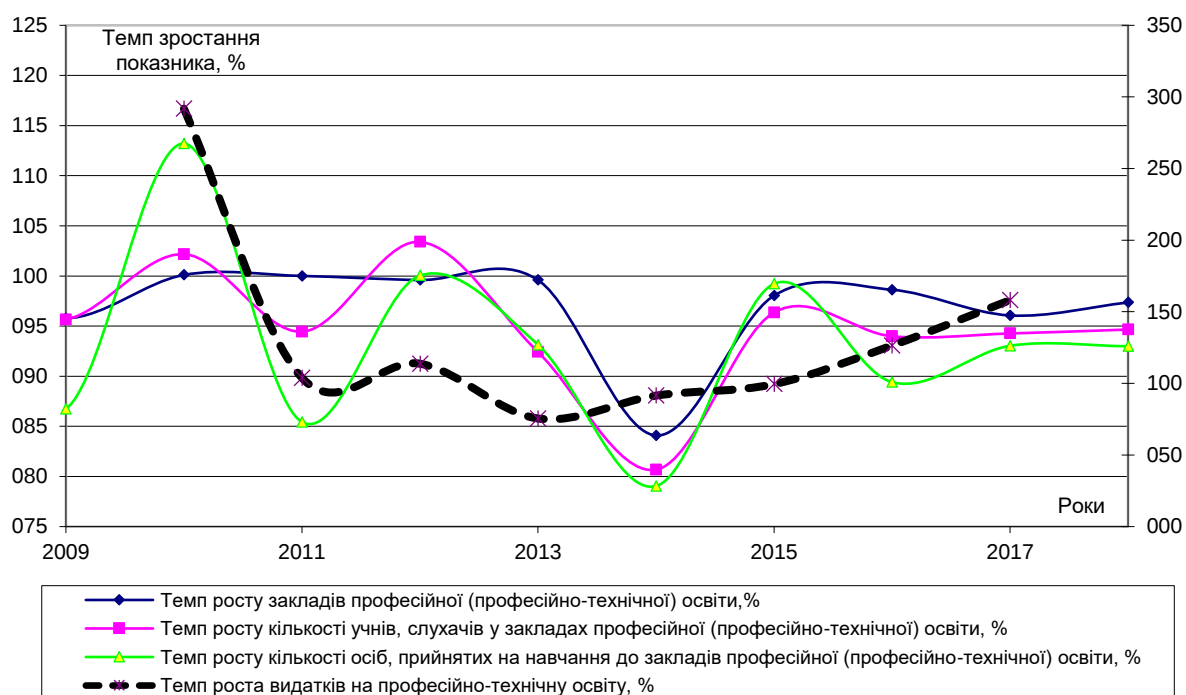


Рис. 2.3.4. Динаміка кількості закладів ПТО, кількості учнів і слухачів в них, кількості осіб, прийнятих на навчання та темпів росту видатків державного бюджету на професійно-технічну освіту

Законодавчо встановлено, що держава забезпечує бюджетні асигнування на освіту в розмірі не меншому 10% національного доходу. Оскільки розраховано, що 10% національного доходу становить приблизно 8% валового внутрішнього продукту, то бачимо, що мінімальний обсяг фінансування освіти державою поки що не досягнуто. Тим більш тенденції щодо

скорочення цього показника свідчать про наявність загрози для сталого розвитку як освіти, так і суспільства в цілому.

У розвинених країнах на освіту витрачається більше коштів у порівнянні з ВВП, ніж в Україні. Наприклад, у Данії, Норвегії і США витрати на освіту складають 7,10%, 6,37 % і 7,34 % ВВП відповідно. В країнах, що недавно вступили в ЄС, витрати поки що не такі значні. Наприклад, у Чехії загальні витрати на освіту складають лише 4,58%, у Словаччині – 4,1% ВВП. Структура витрат на освіту у розвинених країнах відрізняється значно більшою часткою приватних інвестицій. Так, у США і Японії вони складають 2,26% і 1,15% ВВП відповідно і мають більшу питому вагу в структурі загальних витрат, ніж в інших країнах. Тоді як у тій самій Чехії витрати бізнесу на освіту складають лише 0,38% ВВП, а у Словаччині – 0,12% ВВП.

Тобто, у промислово розвинених країнах видатки на освіту на всіх рівнях державного сектора, як правило, складають від 4,5 до 7 відсотків від ВВП. У країнах, що розвиваються, видатки на освіту коливаються від 2,5 до 7,5 відсотків від ВВП і в середньому складають меншу частину ВВП у порівнянні до промислово розвинених країн.

В умовах глобалізації особливо актуальним постає завдання забезпечення конкурентоспроможності держави на основі використання її конкурентних переваг. Враховуючи, що в економіці знань важливою конкурентною перевагою є знання та інтелект нації, для забезпечення інтенсивного розвитку такої економіки необхідні фахівці нової формації, які володіють потужним інтелектуальним потенціалом, знаннями, навичками, компетенціями, що в цілому складає основу людського капіталу, що формується значною мірою саме в сфері освіти.

Відповідно до Цілей Сталого Розвитку, адаптованих для України (2015 – 2030 роки), досягнення цілі 4 – якісна освіта, передбачає таке: реформування освітньої галузі, що передбачає оновлення стандартів освіти; забезпечення рівного доступу до освіти та професійно-технічної підготовки для уразливих груп населення, насамперед людей з інвалідністю й осіб, які перебувають в уразливому становищі; оновлення змісту навчання шляхом упровадження навчальних програм з питань сталого розвитку, раціонального споживання, прав людини, гендерної рівності, культури, соціальної єдності, миру та ненасильства тощо; забезпечення принципу відповідності освіти потребам суспільного розвитку. Саме тому, на нашу думку, освітня сфера загалом та професійно-технічна освіта зокрема, потребують додаткового фінансування з боку держави з метою забезпечення ефективності розпочатих реформ.

Отже аналізом ринку праці України встановлено наявність невідповідності попиту та пропозиції на трудові ресурси певних професій та кваліфікації. Доведено, що для вирішення завдань реформування системи освіти щодо підвищення її якості та конкурентоспроможності, існує необхідність оптимізації системи підготовки та перепідготовки педагогічної кадрів для професійно-технічної освіти залученням викладачів закладів вищої освіти.

З метою визначення потенціалу зазначеного сегмента ринку освітніх послуг для закладів вищої освіти, проведений аналіз показників освітньої діяльності у системі професійної (професійно-технічної) освіти в Україні. Доведена необхідність збільшення обсягів фінансування до рівня економічно розвинених країн з метою забезпечення ефективності розпочатих реформ.

За результатами аналізу динаміки показників рівня фінансування освіти загалом та професійно-технічної зокрема доведена необхідність спрощення ліцензування надання послуг з перекваліфікації та підвищення кваліфікації, залучення до фінансування цих послуг недержавних джерел (зокрема, з боку роботодавців та інвесторів), створення мобільних інституцій з можливістю отримання освітніх послуг в межах дистанційної освіти, використання інтернет-технологій, надання освітніх послуг за місцем реалізації набутих компетенцій та поглиблення клієнт-орієнтованих підходів до змісту та форми надання відповідних послуг. Саме це дозволить забезпечити з різних джерел (переважно, не

державних) збільшення обсягів фінансування до рівня економічно розвинених країн з метою забезпечення ефективності розпочатих реформ.

2.4. Удосконалення системи фінансування освітніх послуг для закладів професійної освіти

У сучасних умовах реформування освітньої галузі на особливу увагу потребує проблема фінансового забезпечення розпочатих реформ, оскільки від рівня його достатності залежить успішність розпочатих перетворень. зазначене в повній мірі стосується системи професійно-технічної освіти, оскільки останніми роками актуалізувалась проблема нестачі робітничих кадрів. вирішити завдання забезпечення провідних галузей національного господарства кадрами можливо тільки в умовах достатнього рівня фінансування освіти загалом і професійно-технічної зокрема.

Забезпечити позитивні зміни в країні та її економіці можливо тільки в разі модернізації та певних змін у галузі освіти, зокрема, у системі професійної (професійно-технічної) освіти. Отже, підвищення ефективності системи професійної освіти – одна із складових економічного зростання держави та її сталого розвитку. Успішність реформ, на нашу думку, суттєво залежить від їх фінансового забезпечення.

На рис. 2.4.1 наведені результати аналізу динаміки фінансування професійно-технічної освіти за її основними джерелами – видатків державного та місцевих бюджетів.

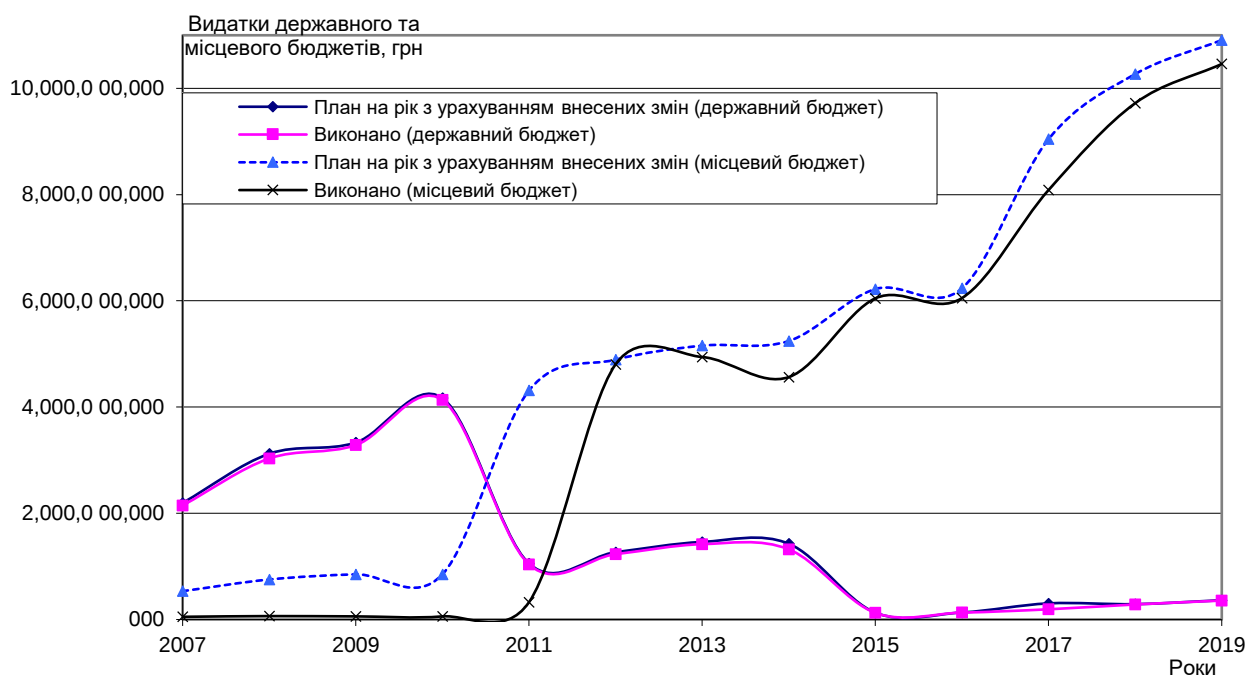


Рис. 2.4.1. Динаміка фінансування професійно-технічної освіти за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів упродовж 2007 – 2019 рр.

Як бачимо, з 2011 року фінансове навантаження щодо утримання закладів професійно-технічної освіти було перенесено з державного на місцеві бюджети. Упродовж 2011 – 2019 років його обсяги зростали, але у 2011 – 2015 рр. – несуттєво, після зниження у 2016 році, політика фінансування суттєво змінилась на користь його збільшення.

Порівняння планових показників щодо обсягів фінансування з рівнем фактичного виконання свідчить про те, що наявне практично повне співпадіння щодо державного бюджету і систематичне недовиконання планових показників місцевих бюджетів.

З 2015 року у системі фінансування професійної (професійно-технічної) освіти розпочались суттєві зміни, зумовлені процесом децентралізації. У 2015 році відповідно до ст.26 Закону України «Про державний бюджет на 2015 рік» було передбачено субвенцію з державного бюджету місцевим бюджетам на підготовку робітничих кадрів.

Наступні зміни відбулись у 2016 році, вони були закріплені у Бюджетному кодексі та Законі України «Про Державний бюджет на 2016 рік». Так фінансування професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) було остаточно передане з центрального на місцевий рівень. Основними джерелами фінансування ПТНЗ у 2016 році були Державний бюджет, обласні бюджети та бюджет м.Київ, бюджети обласних центрів, бюджети міст обласного значення. Крім того був застосований механізм позапланової виплати з Державного бюджету (перерозподіл стабілізаційних дотацій). Отже фінансування закладів професійно-технічної освіти, розташованих у містах обласного значення, у т.ч. і містах-обласних центрах, здійснювалось з бюджетів цих міст, а інших ПТНЗ – з обласних бюджетів та бюджету м.Києва (ст. 89 та 90 Бюджетного кодексу України). У 2016 році було запроваджено нову субвенцію з державного бюджету місцевим бюджетам – на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази ПТЗО, порядок її розподілу затверджено у Законі України «Про Державний бюджет України на 2016 рік».

Саме в цей період у країні стала відчутною нестача кваліфікованих робітників, як наслідок – Кабінетом Міністрів був затверджений перелік професій загальнодержавного значення що містив 25 позицій, в якому понад 90% – професії, яких навчають у системі професійно-технічної освіти (ПТО).

Зазначений перелік, затверджений Постановою КМУ № 118 від 16.11.2016 року включає такі: виноградар (6112); бджоляр (6123); монтер колій (7129); налагоджувальник верстатів і маніпуляторів з програмним керуванням (7223); монтажник систем вентиляції, кондиціонування повітря, пневмотранспорту і аспірації (7233); слюсар з ремонту дорожньо-будівельних машин та тракторів (7233); живописець (7324); тістороб (7412); верстатник деревообробних верстатів (7423); бурильник експлуатаційного та розвідувального буріння свердловин на нафту і газ (8113); помічник бурильника експлуатаційного та розвідувального буріння свердловин на нафту і газ (8113); моторист бурової установки (8113); верстатник широкого профілю (8211); токар (8211); фрезерувальник (8211); складальник корпусів металевих суден (8284); помічник машиніста тепловоза (8311); помічник машиніста електровоза (8311); машиніст бурової установки (будівельні роботи) (8332).

На підготовку робітників за 19-ма професіями загальнодержавного значення й у закладах соціальної реабілітації та адаптації передбачене додаткове фінансування у вигляді відповідних видатків державного бюджету.

Здійснені заходи, на жаль, не забезпечили ефективного механізму фінансування ПТНЗ оскільки відповідно до офіційних даних відбулось суттєве недофінансування професійно-технічної освіти. Основними причинами недофінансування була фінансова неспроможність місцевої влади щодо фінансування ПТО у повному обсязі та її небажання витрачати власні кошти. У містах обласного значення це небажання було пов'язане з тим, що відповідні кошти витрачаються на підготовку кадрів не тільки для цих міст, а й для мешканців, які у цих містах не проживають (проживають навколо міст, у області), але мають бажання отримувати освіту. Уряд у 2016 році намагався компенсувати недофінансування шляхом виділення стабілізаційних дотацій у розмірі 600 млн грн та 1,4 млрд грн. З 2016 року згідно Закону України «Про Державний бюджет на 2016 рік» розпочато передачу з державної власності у комунальну закладів ПТО. Цей процес розрахований на період до 2020 року включно.

Наступним етапом реформ фінансування ПТО став 2017 рік, в якому були прийняті відповідні зміни до Державного бюджету у 2017 році. Так, основними джерелами фінансування у 2017 та 2018 роках стали субвенції (освітня субвенція на надання учням ПТОЗ повної середньої освіти та субвенція на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів); Державний бюджет, області бюджети та бюджет

м.Київ, бюджети обласних центрів. Тобто з переліку джерел були вилучені фінансові ресурси міста обласного значення.

Однією з причин скорочення чисельності тих, хто бажає отримати професійно-технічну освіту стало те, що впродовж тривалого часу не оновлювалась матеріально-технічна база підготовки у системі ПТО. Виправляти ситуацію Уряд почав з 2016 року шляхом введення субвенції на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів. Динаміка обсягів цієї субвенції та регіональні особливості проаналізовані на рис. 2.4.2. – 2.4.4.

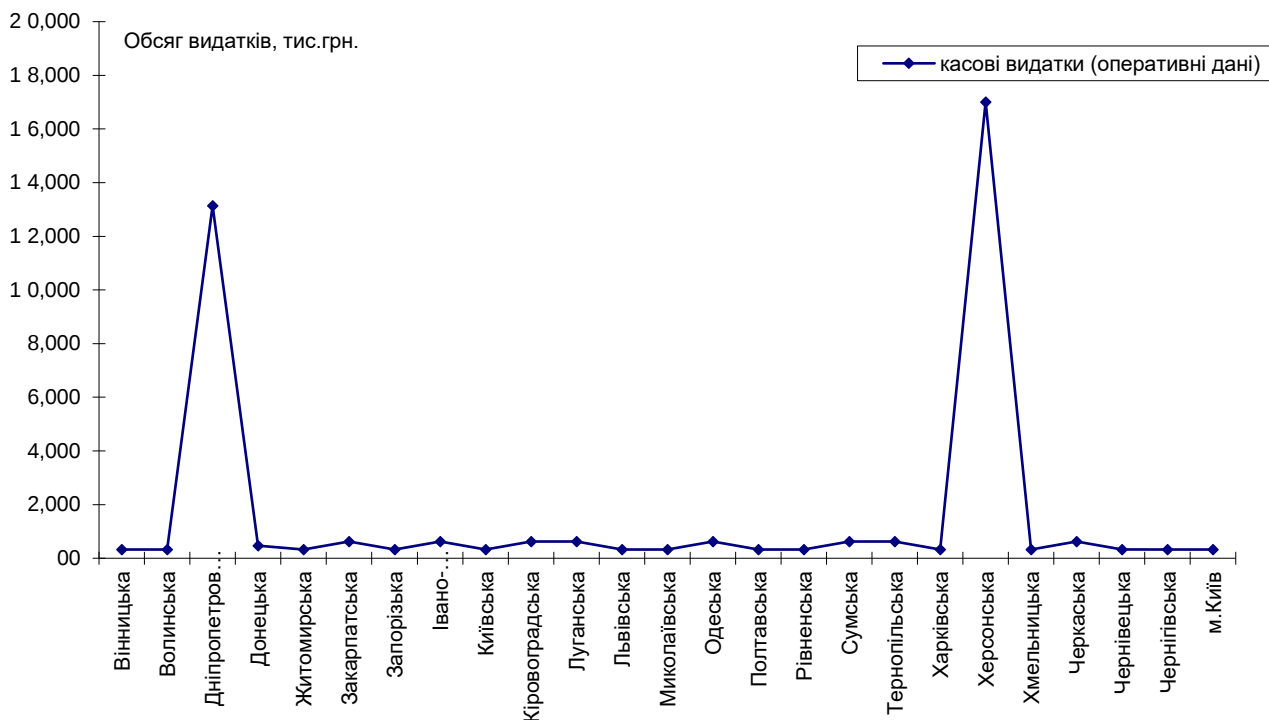


Рис. 2.4.2. Розподіл субвенції на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів по регіонах України у 2016 році

Як бачимо, у 2016 році фактичний обсяг субвенції становив 40266 тис. грн замість запланованих 50000 тис. грн. Щодо розмірів субвенції, то він суттєво відрізнявся у різних областях. Пріоритет було віддано двом областям України – Дніпропетровській (13143,8 тис. грн) та Херсонській (17009,1 тис. грн). Закарпатська, Івано-Франківська, Кіровоградська, Луганська та Одеська області отримали по 628,5 тис. грн, Донецька – 469,5 тис. грн, усі інші – по 300 тис. грн. Отже, як бачимо, обсяги субвенції не залежали від розмірів області та відповідної кількості ПТЗО в них.

У 2017 році фактичний обсяг субвенції був вищий за 2016 рік і становив 49 919 тис. грн при запланованих 50 000 тис. грн. Щодо розмірів субвенції, то він також суттєво відрізнявся у різних областях. Пріоритет було віддано Кіровоградській (19 860 тис. грн) та Харківській (19 845 тис. грн) областям. Обсяг фінансування 599 тис. грн отримали такі області: Житомирська, Львівська, Рівненська, Хмельницька, Чернівецька, Чернігівська, усі інші отримали по 330 тис. грн за виключенням Донецької (312 тис. грн), Закарпатської (316,3 тис. грн) та Черкаської (297 тис. грн) областей.

Отже, як бачимо, пріоритети у фінансуванні були змінені, але обсяги субвенції не залежали від розмірів області та відповідної кількості ПТЗО в них.

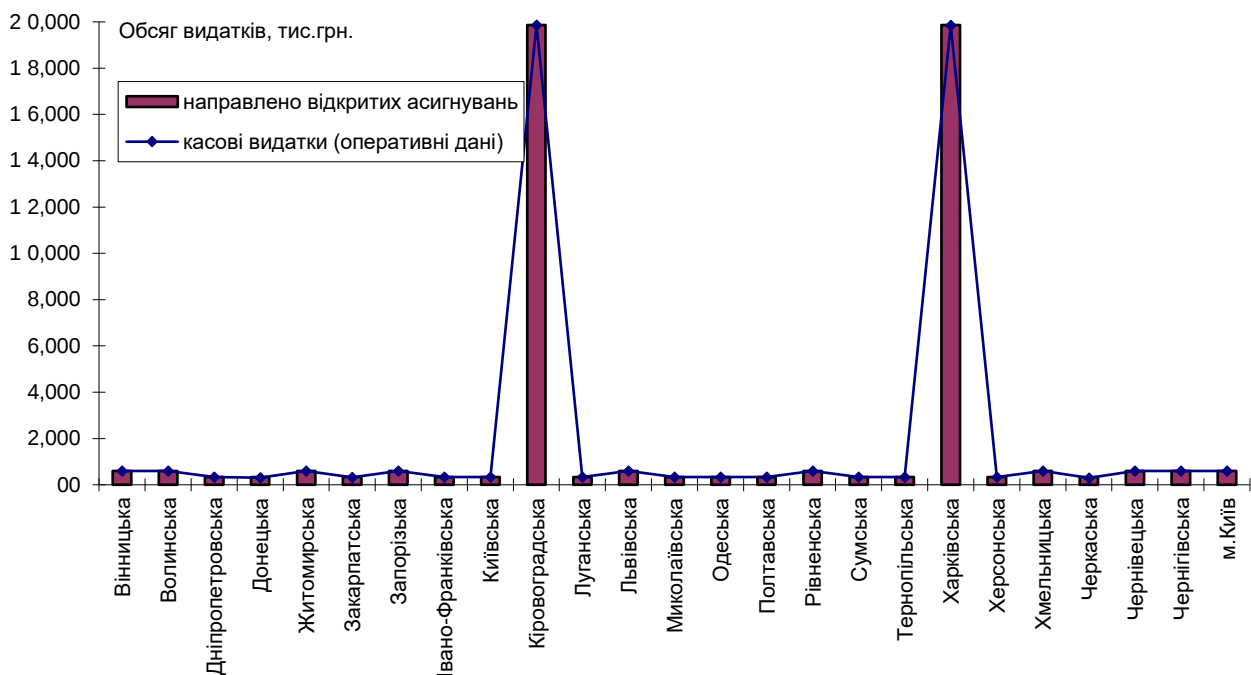


Рис. 2.4.3. Розподіл субвенції на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів по регіонах України у 2017 році

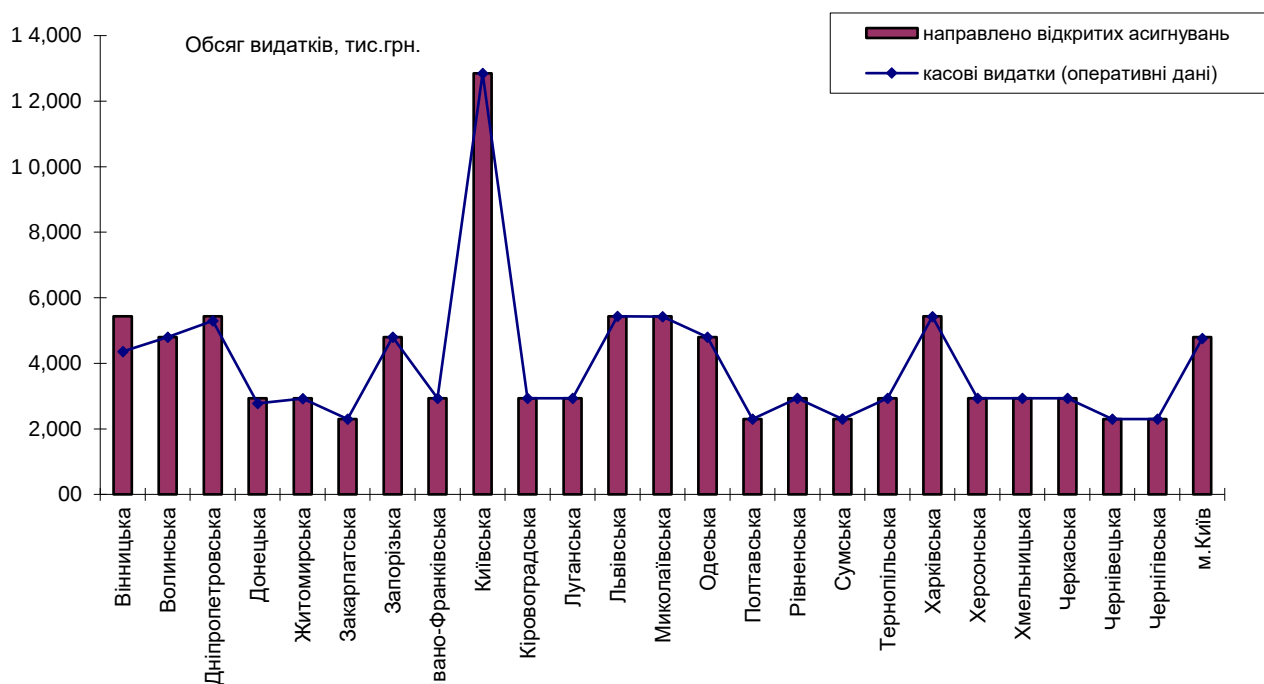


Рис. 2.4.4. Розподіл субвенції на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів по регіонах України в 2018 році

У 2018 році фактичний обсяг субвенції збільшився майже у два рази і становив 98 587,3 тис. грн при запланованих 100 000 тис. грн. Щодо розмірів субвенції, то він також відрізнявся у різних областях, а пріоритет був один – Київська область (12850 тис. грн). Обсяг фінансування на рівні 5 000 – 5 500 тис. грн отримали такі області: Дніпропетровська, Львівська, Миколаївська та Харківська; 4000 – 4500 тис. грн. – Вінницька, Волинська,

Запорізька, Одеська та м.Київ; усі інші отримали на рівні 2000 тис. грн. Отже, як бачимо, пріоритети у фінансуванні були змінені, але обсяги субвенції не залежали від розмірів області та відповідної кількості ПТЗО в них.

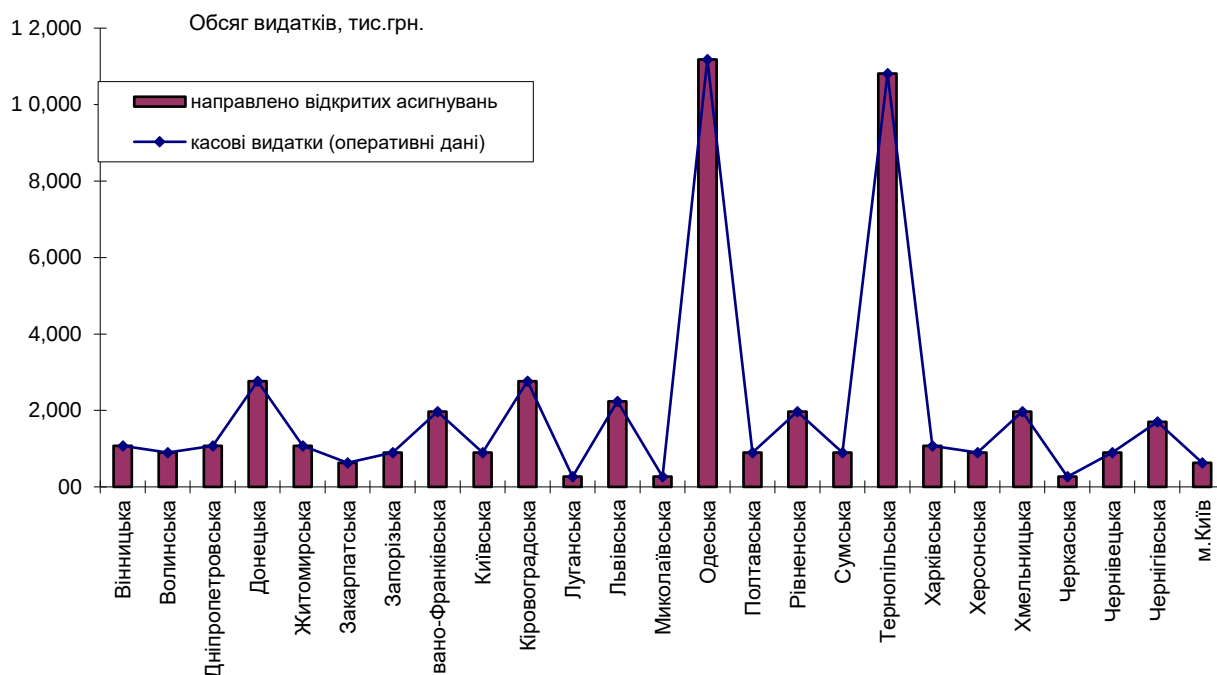


Рис. 2.4.5. Розподіл субвенції на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів по регіонах України в 2019 році

У 2019 році обсяги субвенції скоротились у 2 рази (до рівня 2017 року) і становили 49992,4 тис. грн при запланованих 50 000 тис. грн. Щодо розмірів субвенції, то він також відрізнявся у різних областях, а пріоритет був відданий двом областям – Тернопільській (10 816 тис. грн) та Одеській (11 180 тис. грн). Обсяг фінансування на рівні 1 700 – 2 700 тис. грн отримали такі області: Донецька, Кіровоградська, Львівська, Хмельницька та Чернігівська; більшість областей отримали на рівні 800 – 900 тис. грн за виключенням Луганської, Миколаївської та Черкаської областей де рівень субсидії був найнижчим і становив 266 тис. грн. Отже, як бачимо, пріоритети у фінансуванні були змінені, але обсяги субвенції також не залежали від розмірів області та відповідної кількості ПТЗО в них.

Проведений аналіз показав, що найбільший рівень субсидування модернізації та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів впродовж 2016 – 2019 років отримали Харківська (26 679,1 тис. грн) та Кіровоградська (26 184,5 тис. грн) області; далі йдуть Херсонська (21163,4 тис. грн) та Дніпропетровська (19 842,3 тис. грн) області; наступними є Одеська (16938,5 тис. грн), Тернопільська (14 704,5 тис. грн) та Київська (14 405 тис. грн) області. Найнижчий рівень субсидій за ці роки отримали Полтавська (3 856,0 тис. грн) та Закарпатська (3 873,7 тис. грн) області. Усі інші регіони України отримали в межах 5 800 – 6 400 тис. грн. Загальний плановий обсяг субсидій становив 250 000 тис. грн, фактичний – 238 764,7 тис. грн, отже недофінансування становило 11 235,3 тис. грн.

У таблиці 2.4.1 проведене співставлення обсягів субсидії на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази ПТЗО з кількістю таких закладів по областям України.

Як бачимо, регіональний розподіл субсидії не завжди збігається із чисельністю ПТЗО. Так, області, що отримали максимальну субсидію (Харківська та Кіровоградська) мають не найбільшу кількість закладів (30 та 21 відповідно). У Одеській, Тернопільській областях та м.Київ – така ж ситуація (кількість закладів відповідно 33, 21 та 26). Певним виключенням є

Дніпропетровська області, у якій найбільша кількість закладів – 57. Проте Запорізька, Івано-Франківська та Вінницька області (кількість ПТЗО становить 33, 34 та 31 відповідно), отримали субсидій на рівні лише 6500 тис. грн. Рівень субсидій (найменший) у Закарпатській області цілком відповідає найменшій кількості закладів – 16. Але у Полтавській області при чисельності закладів 27, розмір субсидії склав найменший в Україні рівень – 3 856 тис. грн. На нашу думку, такі диспропорції у розподілі субсидій не є обґрунтованими і механізм субсидування потребує більш виваженого підходу, оскільки серед регіонів, які недоотримали субсидії є ті, де суттєвою є потреба у робітничих кадрах.

Таблиця 2.4.1

Обсяги субсидії на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази ПТЗО з кількістю закладів по областях України

Область	Загальний обсяг субсидії за 2016-2019 роки	Кількість ПТЗО станом на 01.01.2019 року
Вінницька	6 364,1	31
Волинська	6 624,6	18
Дніпропетровська	19 842,3	57
Донецька	6 322,5	42
Житомирська	4 928,7	24
Закарпатська	3 873,7	16
Запорізька	6 625,0	34
Івано-Франківська	5 856,5	33
Київська	14 405,0	24
Кіровоградська	26 184,5	21
Луганська	4 154,5	25
Львівська	8 592,7	54
Миколаївська	6 353,6	29
Одеська	16 938,5	33
Полтавська	3 856,0	27
Рівненська	5 826,9	22
Сумська	4 153,1	28
Тернопільська	14 704,5	21
Харківська	26 679,1	30
Херсонська	21 163,4	24
Хмельницька	5 827,0	25
Черкаська	4 121,9	20
Чернівецька	4 122,5	15
Чернігівська	4 931,0	24
м.Київ	6 313,2	26
Разом	238 764,7	703

Отже, у результаті аналізу структури джерел фінансування встановлено, що останніми роками відбулось перенесення фінансового навантаження щодо утримання закладів професійно-технічної освіти з державного на місцеві бюджети.

Показано, що за фактичними та плановими показниками обсягів фінансування наявне співпадіння щодо державного бюджету при систематичному недовиконанні планових показників місцевими бюджетами.

Проведений аналіз ефективності фінансового забезпечення реформ децентралізації професійно-технічної освіти. Отримані результати свідчать, про те що на початковому етапі реформ їх успішність опинилась під загрозою внаслідок недофінансування їх органами місцевого самоврядування. На державному рівні вирішення проблеми у 2016 році було здійснено за допомогою стабілізаційної дотації.

За результатами аналізу динаміки обсягів субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази ПТЗО, її розподілу між регіонами України та рівня виконання планових показників встановлено, що її обсяги впродовж 2016 – 2018 років збільшувались з 50 млн. грн до 100 млн.грн., а у 2019 році знизились до рівня 2016 року. Фактичні обсяги субвенції були меншими за планові, що призвело до загального недофінансування у розмірі 11 млн. 235,3 тис. грн.

Аналіз показав, що впродовж 2016-2019 років регіональні пріоритети у фінансуванні змінювались, але обсяги субвенції не залежали від розмірів області та відповідної кількості ПТЗО в них.

Проведений аналіз показав, що найбільший рівень субсидування модернізації та оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів впродовж 2016-2019 років отримали Харківська, Кіровоградська, Херсонська, Дніпропетровська, Одеська, Тернопільська та Київська області. Найнижчий рівень субсидій за ці роки отримали Полтавська та Закарпатська області.

Отже, диспропорції у розподілі субсидій не є обґрунтованими і механізм субсидування потребує більш виваженого підходу, оскільки серед регіонів, які недоотримали субсидії є ті, де суттєвою є потреба у робітничих кадрах. Наведене вище дозволяє зробити висновок про створення системи фінансування професійно-технічних послуг, зокрема, неперервних, у бездефіцитний спосіб, з урахуванням регіональних потреб ринку праці та рівня надання освітніх послуг (залучення до складу педагогічного персоналу кваліфікованих фахівців, обмін досвідом, міжнародні стажування, розширення переліку освітніх послуг тощо).

Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність оптимізації системи її фінансування вцілому і професійно-технічної зокрема.

У таблиці 2.4.2 наведені результати проведеного аналізу динаміки обсягів фінансування освіти в Україні. Як бачимо, впродовж 2000-2017 років частка видатків на професійно-технічну освіту (ПТО) зменшилась з 6,53% до 4,88%, уповільнювались і темпи росту показника. У 2013 – 2015 роках спостерігалось суттєве скорочення фінансування ПТО. На нашу думку, зазначені тенденції також вплинули на від'ємні тенденції щодо розвитку ПТО та підготовки робітничих кадрів.

Упродовж 2015-2019 років у системі фінансування професійної (професійно-технічної) освіти відбулись певні зміни зумовлені розпочатим у 2014 році процесом децентралізації. У 2015 році відповідно до ст.26 Закону України «Про державний бюджет на 2015 рік» було передбачено субвенцію з державного бюджету місцевим бюджетам на підготовку робітничих кадрів. Зміни, що відбулись у 2016 році були закріплені у Бюджетному кодексі та Законі України «Про Державний бюджет на 2016 рік». Основним результатом стало те, що фінансування професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) було передане з центрального на місцевий рівень. Основними джерелами фінансування ПТНЗ у 2016 році були Державний бюджет, обласні бюджети та бюджет м.Київ, бюджети обласних центрів, бюджети міст обласного значення. Крім того, був застосований механізм позапланової виплати з Державного бюджету (перерозподіл стабілізаційних дотацій).

Отже, фінансування професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), розташованих у містах обласного значення, у т.ч. і містах-обласних центрах, здійснювалось з бюджетів цих міст, а інших ПТНЗ – з обласних бюджетів та бюджету м. Києва (ст. 89 та 90 Бюджетного кодексу України). У 2016 році було запроваджено нову субвенцію з державного бюджету

місцевим бюджетам – на модернізацію та оновлення матеріально-технічної бази ПТЗО, порядок її розподілу затверджено у Законі України «Про Державний бюджет України на 2016 рік».

Таблиця 2.4.2

Показники динаміки фінансування освіти в Україні впродовж 2000-2017 років

Рік	Загальні видатки зведеного бюджету, млн грн	Видатки бюджету на освіту, млн грн	Частка видатків бюджету на освіту у загальній сумі видатків зведеного бюджету, %	Частка видатків на дошкільну освіту у видатках на освіту, %	Частка видатків на загальну середню у видатках на освіту, %	Частка видатків на професійно-технічну освіту у видатках на освіту, %	Частка видатків на вищу освіту у видатках на освіту, %	Темп роста видатків на професійно-технічну освіту, %
2000	48148,60	7085,50	14,72	11,14	36,20	6,06	32,26	
2005	141989,50	26801,80	18,88	10,97	41,63	6,53	29,60	407,81
2010	377842,80	79826,00	21,13	12,83	41,16	6,40	31,32	291,80
2011	416853,60	86253,60	20,69	13,72	40,85	6,15	30,86	103,90
2012	492454,70	101560,90	20,62	14,40	41,81	5,94	28,89	113,73
2013	359044,50	75951,80	21,15	14,69	42,10	6,00	28,45	75,47
2014	364087,70	71767,90	19,71	14,94	42,32	5,80	28,54	91,45
2015	433159,80	75907,00	17,52	15,86	42,91	5,46	27,74	99,46
2016	701801,30	109155,20	15,55	15,53	42,86	4,80	28,03	126,43
2017	1056759,90	177755,70	16,82	15,87	47,45	4,66	21,76	158,09

¹Авторська розробка за даними довідкового видання «Статистичний щорічник України» (сайта <http://www.ukrstat.ua>)

У таблиці 2.4.3 проведений аналіз динаміки фінансування ПТО за рахунок коштів державного бюджету України та місцевих бюджетів.

Аналіз наведених даних свідчить про те, що у 2014 році спостерігалось суттєве зниження показників фінансування ПТО як з Державного бюджету країни, так із місцевих бюджетів. З 2015 року відбувся перерозподіл обсягів фінансового навантаження щодо фінансування ПТО з державного на місцевий рівень. Впродовж 2016 – 2017 років спостерігалась активізації процесу фінансування ПТО, але з 2018 року темпи зростання обсягів фінансування – уповільнились. На нашу думку, за таких показників динаміки фінансування досягти очікуваних результатів реформування ПТО буде складно. Отже існує необхідність пошуку джерел додаткового фінансування реформ на місцевому рівні.

В сучасних умовах освіта розглядається як форма інвестицій у людський капітал. Оскільки Україна обрала модель розвитку економіки, засновану на знаннях, то інвестиції у сферу освіти, беззаперечно, є інвестиціями в економіку країни загалом, а їх обсяг повинен динамічно зростати.

Аналіз джерел фінансування освіти показав, що сьогодні в Україні воно може здійснюватися за рахунок бюджетних коштів, платних послуг, що їх можуть і мають право надавати навчальні заклади, дивідендів від цінних паперів, валютних надходжень, добровільних грошових внесків, матеріальних цінностей, одержаних від підприємств, установ, організацій, окремих громадян. Співвідношення між бюджетним і не бюджетним фінансуванням освіти змінюється залежно від численних факторів: темпів економічного розвитку, наявності бюджетних ресурсів за адекватної державної політики у сфері освіти, форми власності навчального закладу. Обмеженість обсягів бюджетного фінансування зумовлює наявність платних послуг у фінансуванні закладів освіти.

Таблиця 2.4.3

Динаміка фінансування ПТО за рахунок коштів державного бюджету України та місцевих бюджетів

Роки	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок державного бюджету (планові показники), %	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок державного бюджету (фактичні показники), %	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок місцевих бюджетів (планові показники), %	Темп зростання планових показників фінансування ПТО за рахунок місцевих бюджетів (фактичні показники), %
2008	142,16	141,19	141,09	126,26
2009	106,75	108,30	112,90	91,28
2010	125,11	125,89	100,00	100,00
2011	25,29	25,11	507,03	553,96
2012	120,26	118,53	113,45	1474,23
2013	115,25	115,31	105,41	102,86
2014	97,65	93,15	101,67	92,36
2015	9,01	9,43	118,68	132,48
2016	103,52	104,68	100,21	100,09
2017	228,30	147,61	145,05	133,62
2018	95,25	147,32	113,54	120,21
2019	125,54	125,52	106,23	107,61

На нашу думку, додатковим джерелом фінансування освітніх реформ на місцевому рівні можуть бути доходи від депозитних операцій та операцій з облігаціями внутрішньої державної позики (ОВДП).

Традиційним засобом розміщення тимчасово вільних коштів є депозити, за допомогою яких муніципалітети отримують додаткові надходження до місцевих бюджетів у вигляді сплачених банками відсотків за їх користування. Так, у 2018 році надходження до місцевих бюджетів за розміщення тимчасово вільних коштів на депозитних рахунках склали 1,3 млрд грн, що становить 0,6% від суми доходів загального фонду місцевих бюджетів України (без урахування трансфертів з державного бюджету).

У таблицях 2.4.4 – 2.4.5 проведений аналіз показників депозитних операцій з коштами місцевих бюджетів в Україні впродовж 2018 – 2019 років.

Як бачимо, у 2018 році зазначений інструмент щодо коштів загального фонду активно використовувався у певних регіонах України. Ними є Вінницька, Дніпропетровська, Донецька, Львівська, Полтавська та Черкаська області. Найнижчим є рівень активності у Закарпатській, Івано-Франківській, Луганській та Херсонській областях, у м.Києві – взагалі не використовувався. Щодо коштів спеціального фонду, то максимальний рівень активності щодо розміщення на депозитних рахунках спостерігався у Донецькій області, дещо нижчий обсяг – у Волинській, Запорізькій та Харківській областях. Найнижчим він був у Івано-Франківській, Кіровоградській, Луганській, Одеській, Тернопільській, Хмельницькій та Черкаській областях. У Миколаївській та Херсонській областях та м.Києві – взагалі не використовувався.

У січні 2019 року Уряд прийняв рішення призупинити до кінця 2019 року розміщення у банках тимчасово вільних коштів загального фонду місцевих бюджетів. Відповідні зміни були затверджені постановою КМУ від 23.01.2019 № 53 «Про внесення змін до Порядку розміщення тимчасово вільних коштів місцевих бюджетів на вкладних (депозитних) рахунках у банках».

У певних регіонах щодо розміщення коштів загального фонду у січні 2019 встигли скористатись у Донецькій, Вінницькій та Полтавській областях. В таких регіонах, як Запорізька, Івано-Франківська, Кіровоградська, Луганська, Одеська, Рівненська та Херсонська область кошти загального фонду розміщені на депозитах не були. Обсяги розміщення у інших областях – суттєво скоротились.

Таблиця 2.4.4

Показники розміщення коштів загального та спеціального фондів місцевих бюджетів станом на 1.11.2018 року

Назва області	Загальний фонд			Спеціальний фонд		
	Розміщено з початку року	Повернуто з початку року	Залишок депозитних коштів станом на звітну дату	Розміщено з початку року	Повернуто з початку року	Залишок депозитних коштів станом на звітну дату
Вінницька	1 327 911,0	940 260,0	387 651,0	316 482,2	186 565,0	129 917,3
Волинська	854 853,5	520 160,0	334 693,5	624 515,8	356 516,4	267 999,4
Дніпропетровська	3 832 087,9	2 646 120,0	1 185 967,9	297 648,4	97 798,0	199 850,4
Донецька	1 479 500,0	348 000,0	1 131 500,0	2 920 000,3	320 934,8	2 599 065,5
Житомирська	484 239,9	180 872,5	303 367,4	455 461,9	198 651,8	256 810,1
Закарпатська	50 788,6	11 894,3	38 894,3	112 389,3	106 835,7	5 553,6
Запорізька	377 412,8	119 412,8	258 000,0	593 087,2	185 700,0	407 387,2
Івано-Франківська	42 000,0	18 000,0	24 000,0	21 495,0	4 788,0	16 707,0
Київська	437 989,0	92 500,0	345 489,0	168 620,9	32 162,0	136 458,9
Кіровоградська	150 012,0	96 200,0	53 812,0	43 720,0	14 797,4	28 922,6
Луганська	3 000,0	0,0	3 000,0	50 000,0	0,0	50 000,0
Львівська	1 110 000,0	312 500,0	797 500,0	445 201,8	290 295,0	154 906,8
Миколаївська	300 000,0	0,0	300 000,0	0,0	0,0	0,0
Одеська	390 000,0	300 000,0	90 000,0	20 310,0	0,0	20 310,0
Полтавська	1 026 099,4	461 420,0	564 679,4	171 809,8	31 607,2	140 202,6
Рівненська	227 333,7	0,0	227 333,7	365 000,0	318 500,0	46 500,0
Сумська	733 399,6	458 314,2	275 085,4	256 369,4	208 115,9	48 253,5
Тернопільська	238 460,7	158 290,0	80 170,7	32 079,3	9 140,7	22 938,7
Харківська	923 455,0	308 755,0	614 700,0	412 261,6	176 576,6	235 685,0
Херсонська	16 200,0	1 200,0	15 000,0	0,0	0,0	0,0
Хмельницька	652 093,0	476 380,0	175 713,0	23 825,5	12 537,8	11 287,7
Черкаська	1 187 473,8	913 223,8	274 250,0	44 543,9	33 675,9	10 868,1
Чернівецька	594 625,0	343 555,0	251 070,0	256 351,0	43 412,9	212 938,1
Чернігівська	484 791,8	321 779,8	163 012,0	154 004,5	80 830,4	73 174,1
м. Київ	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
РАЗОМ	16 923 726,6	9 028 837,4	7 894 889,2	7 785 177,8	2 709 441,3	5 075 736,5

Щодо коштів спеціального фонду, то максимальний рівень активності щодо розміщення на депозитах залишився тільки у Донецькій області, дещо нижчий обсяг - у Дніпропетровській та Харківській областях. Найнижчим він був у Закарпатській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Луганській, Одеській та Рівненській областях. У Миколаївській та Херсонській областях та м.Києві – взагалі не використовувався.

У таблицях 2.4.6 – 2.4.7 наведені дані аналізу залишків коштів на депозитах станом на кінець року та рівень прибутковості операції. Як бачимо, у 2019 році рівень прибутковості коливався від 10% до 16,5%. Одже, введене обмеження вплинуло на обсяги розміщення тимчасово вільних коштів (у частині коштів тільки спеціального фонду) на депозитних рахунках в банка.

В якості альтернативного варіанту використання тимчасово вільних коштів загального фонду місцевих бюджетів державою було запропоновано їх розміщення шляхом придбання державних цінних паперів. Це регламентується частиною восьмою статті 16 Бюджетного кодексу та нормами постанови КМУ від 23.05.2018 № 544 «Про затвердження Порядку розміщення тимчасово вільних коштів місцевих бюджетів шляхом придбання державних

цінних паперів».

Таблиця 2.4.5

Показники розміщення коштів загального та спеціального фондів місцевих бюджетів станом на 01.11.2019 року

Назва області	Загальний фонд			Спеціальний фонд		
	Розміщено з початку року	Повернуто з початку року	Залишок депозитних коштів станом на звітну дату	Розміщено з початку року	Повернуто з початку року	Залишок депозитних коштів станом на звітну дату
Вінницька	351 233,8	98 526,5	252 707,3	326 710,7	109 066,6	217 644,1
Волинська	60 950,0	27 167,0	33 783,0	237 096,5	193 169,6	43 926,9
Дніпропетровська	500 960,0	500 000,0	960,0	567 061,7	271 310,4	295 751,3
Донецька	1 559 000,0	7 000,0	1 552 000,0	3 388 502,0	875 841,7	2 512 660,3
Житомирська	137 786,7	55 900,0	81 886,7	396 104,6	264 365,5	131 739,1
Закарпатська	10 000,0	10 000,0	0,0	29 306,1	23 661,1	5 645,0
Запорізька	0,0	0,0	0,0	221 082,0	120 790,0	100 292,0
Івано-Франківська	0,0	0,0	0,0	65 000,0	49 500,0	15 500,0
Київська	27 000,0	500,0	26 500,0	189 470,8	83 200,0	106 270,8
Кіровоградська	0,0	0,0	0,0	33 790,0	16 350,0	17 440,0
Луганська	0,0	0,0	0,0	50 000,0	0,0	50 000,0
Львівська	330 000,0	50 000,0	280 000,0	48 261,4	18 890,0	29 371,4
Миколаївська	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Одеська	0,0	0,0	0,0	6 000,0	0,0	6 000,0
Полтавська	572 482,9	25 550,0	546 932,9	111 816,1	35 807,8	76 008,3
Рівненська	0,0	0,0	0,0	27 800,0	18 700,0	9 100,0
Сумська	183 081,0	92 063,3	91 017,7	153 305,9	79 565,1	73 740,8
Тернопільська	30 060,0	10,0	30 050,0	79 722,6	27 235,7	52 486,9
Харківська	65 784,9	16 649,8	49 135,1	439 821,1	89 947,9	349 873,3
Херсонська	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Хмельницька	101 900,0	96 932,0	4 968,0	176 748,6	110 134,4	66 614,2
Черкаська	233 428,1	159 607,0	73 821,1	315 084,7	273 541,9	41 542,8
Чернівецька	185 500,0	103 721,7	81 778,3	327 303,8	192 389,3	134 914,5
Чернігівська	68 027,4	35 896,8	32 130,7	193 213,7	122 128,7	71 085,1
м. Київ	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
РАЗОМ	4 417 194,8	1 279 524,1	3 137 670,8	7 383 202,3	2 975 595,6	4 407 606,7

Зазначимо, що для органів місцевого самоврядування такий інструмент управління тимчасово вільними бюджетними коштами є відносно новим. Як відомо, облігації внутрішньої державної позики (ОВДП) – державні цінні папери, які підтверджують зобов'язання України щодо відшкодування пред'явникам цих облігацій їх номінальної вартості з виплатою доходу відповідно до умов розміщення облігацій.

Емісія ОВДП є джерелом фінансування дефіциту державного бюджету в обсягах, передбачених на цю мету законом про Державний бюджет України на відповідний рік, та в межах граничного розміру державного боргу.

Суттєву роль на ринку ОВДП відіграє Міністерство фінансів, яке виступає емітентом та розміщує ОВДП; визначає час здійснення та обсяги випуску державних облігацій; визначає терміни обігу та відсоткову ставку (ціну продажу) державних облігацій; передбачає щороку в проекті Закону України про Державний бюджет України на відповідний рік кошти, необхідні для обслуговування та погашення державних облігацій; виступає від імені Кабінету Міністрів

України гарантом своєчасного погашення та сплати доходу за облігаціями, що випускаються.

Розміщення облігацій здійснюється за критерієм дохідності у формі аукціонного продажу облігацій або продажу облігацій за фіксованим рівнем дохідності. Ставка дохідності придбання ОВДП встановлюється на ринкових умовах під час їх розміщення Мінфіном.

Таблиця 2.4.6

**Показники розміщення та залишків коштів місцевих бюджетів станом на
01.11.2018 року**

Назва області	Розміщено з початку року	Повернуто з початку року	Залишок депозитних коштів на звітну дату
Вінницька	1 644 393,2	1 126 825,0	517 568,2
Волинська	1 479 369,3	876 676,4	602 693,0
Дніпропетровська	4 129 736,3	2 743 918,0	1 385 818,3
Донецька	4 399 500,3	668 934,8	3 730 565,5
Житомирська	939 701,8	379 524,3	560 177,5
Закарпатська	163 177,9	118 730,0	44 447,9
Запорізька	970 500,0	305 112,8	665 387,2
Івано-Франківська	63 495,0	22 788,0	40 707,0
Київська	606 609,9	124 662,0	481 947,9
Кіровоградська	193 732,0	110 997,4	82 734,6
Луганська	53 000,0	0,00	53 000,0
Львівська	1 555 201,8	602 795,0	952 406,8
Миколаївська	300 000,0	0,00	300 000,0
Одеська	410 310,0	300 000,0	110 310,0
Полтавська	1 197 909,2	493 027,2	704 882,0
Рівненська	592 333,7	318 500,0	273 833,7
Сумська	989 769,0	666 430,1	323 338,9
Тернопільська	270 540,1	167 430,7	103 109,4
Харківська	1 335 716,6	485 331,6	850 385,0
Херсонська	16 200,0	1 200,0	15 000,0
Хмельницька	675 918,5	488 917,8	187 000,7
Черкаська	1 232 017,7	946 899,7	285 118,1
Чернівецька	850 976,0	386 967,9	464 008,1
Чернігівська	638 796,3	402 610,2	236 186,1
м. Київ	0,00	0,00	0,00
РАЗОМ	24 708 904,4	11 738 278,6	12 970 625,8

Генеральним агентом з обслуговування випуску та погашення ОВДП є Національний банк. Операції, пов'язані з розміщенням облігацій, здійснюються Національним банком через брокерів та/або дилерів, які є зберігачами та клієнтами депозитарію Національного банку. Облігації випускаються у вигляді записів на електронних рахунках в депозитарії Національного банку. Тобто, в паперовому вигляді облігацій не існує, їх випуск і обіг здійснюється виключно в електронній (бездокументарній) формі. За строком обігу ОВДП можуть бути: короткострокові – до одного року; середньострокові – від одного до п'яти років; довгострокові – понад п'ять років. Номінальна вартість однієї державної облігації становить 1000 гривень. Річна відсоткова ставка доходу за середньостроковими та довгостроковими державними облігаціями визначається як середньозважена дохідність за конкурентними заявками, що надійшли на аукціон з первинного розміщення таких облігацій та підлягають задоволенню за рішенням Мінфіну, з урахуванням встановленого ним граничного рівня дохідності облігацій.

Таблиця 2.4.7

**Показники розміщення та залишків коштів місцевих бюджетів станом на
01.11.2019 року**

	Розміщено з початку року	Відсоткова ставка		Повернуто з початку року	Залишок депозитних коштів на звітну дату
		min	max		
Вінницька	677 944,5	12,50	15,30	207 593,1	470 351,4
Волинська	298 046,5	11,50	16,40	220 336,6	77 709,9
Дніпропетровська	1 068 021,7	10,00	15,70	771 310,4	296 711,3
Донецька	4 947 502,0	10,00	16,20	882 841,7	4 064 660,3
Житомирська	533 891,2	12,00	16,45	320 265,5	213 625,8
Закарпатська	39 306,1	13,25	16,30	33 661,1	5 645,0
Запорізька	221 082,0	12,50	15,35	120 790,0	100 292,0
Івано-Франківська	65 000,0	12,00	16,40	49 500,0	15 500,0
Київська	216 470,8	10,50	15,75	83 700,0	132 770,8
Кіровоградська	33 790,0	10,00	13,75	16 350,0	17 440,0
Луганська	50 000,0	15,50	15,50	0,00	50 000,0
Львівська	378 261,4	13,25	15,30	68 890,0	309 371,4
Миколаївська	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Одеська	6 000,0	13,25	13,25	0,00	6 000,0
Полтавська	684 299,0	12,00	15,40	61 357,8	622 941,2
Рівненська	27 800,0	13,25	14,25	18 700,0	9 100,0
Сумська	336 386,9	12,00	16,30	171 628,4	164 758,5
Тернопільська	109 782,6	12,50	15,50	27 245,7	82 536,9
Харківська	505 606,1	13,25	15,60	106 597,7	399 008,4
Херсонська	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Хмельницька	278 648,6	12,50	15,35	207 066,4	71 582,2
Черкаська	548 512,9	15,00	16,30	433 149,0	115 363,9
Чернівецька	512 803,8	10,00	15,25	296 111,0	216 692,8
Чернігівська	261 241,2	13,50	16,50	158 025,5	103 215,7
м. Київ	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
РАЗОМ	11 800 397,1	10,00	16,50	4 255 119,6	7 545 277,5

За результатами аналізу структури та джерел фінансування освіти в Україні та професійно-технічної, зокрема доведено, що забезпечення позитивних результатів реформування та децентралізації освіти та її фінансування можливо забезпечити тільки в разі залучення додаткових коштів на їх розвиток. Показано, що додатковий дохід місцеві бюджети, який може бути використаний на фінансування системи професійно-технічної освіти, можливо отримувати з таких джерел, як розміщення тимчасово вільних коштів на депозитних вкладах у таких банках з одночасним використанням інструментів фондового ринку. Доцільно рекомендувати органам регіонального управління та місцевого самоврядування підвищити обсяги фінансування закладів професійної (професійно-технічної) освіти за рахунок невикористаних коштів. Для цього створити умови цільового фінансування проектів та програм щодо розвитку таких закладів. Зазначимо, що доцільно фінансувати не заклади в цілому, а конкретні програми та проекти, які мають мету підвищити якість освітніх послуг та конкурентоздатність випускників на ринку праці.

2.5. Моделювання механізмів узгодження інтересів сторін у процесі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти

Сьогодні освіта, як форма організації виховання і передачі наступним поколінням систематизованих знань та інформації, зазнає суттєвої трансформації в усіх країнах світу. зміни у системі освіти в сучасних умовах мають широкий спектр і за своїм змістом проявляються в різних формах: ускладненні самого процесу навчання, розширенні інституційних форм та структури організації, диверсифікації її фінансового механізму. Не виключенням є і Україна, оскільки в умовах децентралізації адміністративно-територіального устрою та усього суспільства важливим є питання забезпечення цих важливих процесів кваліфікованими кадрами, здатними ефективно реалізувати реформаційні завдання та створити умови сталого розвитку національного господарства. Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність оптимізації системи підготовки та перепідготовки педагогічної кадрів для професійно-технічної освіти.

Система підготовки викладачів професійної освіти складніша, ніж система підготовки педагогів для закладів середньої освіти, що обумовлено особливим місцем професійної освіти у суспільстві – вона належить до економічної, соціальної та культурної сфер. Успішна підготовка та підвищення кваліфікації викладачів професійної (професійно-технічної) освіти є необхідною умовою ефективного функціонування професійної освіти в країні, оскільки саме це є базисом економічного процвітання та соціального добробуту молоді в плані безпроблемного переходу від навчання до роботи. Тому вдосконалення професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів професійної освіти означає покращення системи підготовки кваліфікованих кадрів у країні. Отже існує необхідність вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти.

Питання управління процесом реформ та децентралізації влади задля забезпечення сталого розвитку країни невід’ємно пов’язане із процесом реформування освітньої галузі, тому пошук ефективних моделей та механізмів підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти потребує особливої уваги та поглиблених як теоретичних, так і практичних досліджень.

Станом на 2019 рік кількість закладів професійної (професійно-технічної) освіти становила 723 заклади (без урахування 22 закладів освіти інших типів, що надають професійну (професійно-технічну) освіту). З них 662 заклади підпорядковані МОН України (крім навчальних центрів при кримінально-виконавчих установах закритого типу, професійного училища соціальної реабілітації, ПТУ при спеціальних виховних установах, закладів професійної (професійно-технічної) освіти; такі, що є структурними підрозділами закладів вищої освіти та закладів освіти інших типів, що надають професійну (професійно-технічну) освіту); 21 заклад ПТО, що є структурним підрозділом закладів вищої освіти; 69 закладів ПТО при установах виконання покарань (63 навчальних центри при кримінально-виконавчих установах закритого типу, 5 професійно-технічних училищ при спеціальних виховних установах, 1 професійне училище соціальної реабілітації); 4 заклади ПТО, що підпорядковані іншим органам виконавчої влади. Із 662 закладів ПТО 163 – вищі професійні училища; 3 – професійні коледжі; 85 – центри професійно-технічної освіти; 338 – професійні ліцеї; 73 – професійно-технічні училища.

Кількість педагогічних працівників на кінець 2018/2019 н.р. становила 35,3 тис. осіб, з них: 15,5 тисячі старших майстрів та майстрів виробничого навчання; 12,7 тисячі викладачів. Розподіл часток основних категорій педагогічного персоналу закладів професійної (професійно-технічної) освіти такий: 56% складають старші майстри та майстри виробничого навчання; викладачі загальноосвітніх дисциплін становлять 25% від загальної кількості педагогічних працівників; близько 18% становлять викладачі професійно-теоретичної

підготовки. Забезпеченість педагогічними кадрами системи професійної (професійно-технічної) освіти становила близько 89%.

На рис. 2.5.1 наведені результати аналізу динаміки загальної кількості педагогічного персоналу та основних категорій: старших майстрів, майстрів виробничого навчання, викладачів загальноосвітніх дисциплін та викладачів професійно-теоретичної підготовки.

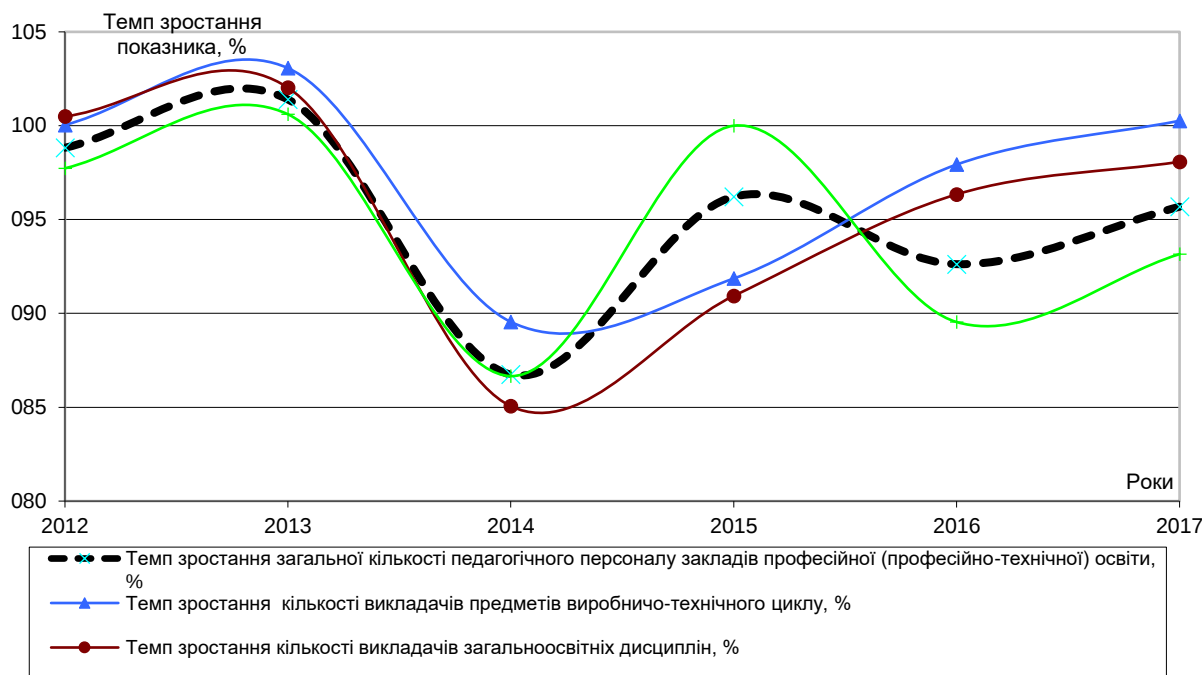


Рис. 2.5.1. Динаміка загальної кількості педагогічного персоналу та основних категорій: старших майстрів, майстрів виробничого навчання, викладачів загальноосвітніх дисциплін та викладачів професійно-теоретичної підготовки

Отже, це і є той потенціальний ринок надання послуг з підвищення кваліфікації. Правове забезпечення процесу підвищення кваліфікації в Україні наявне, відповідна нормативно-правова база у країні сформована і оновлена. Так, з 1 січня 2020 року набула чинності Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 (зі змінами і доповненнями) «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». Щодо періодичності підвищення кваліфікації, то це не рідше одного разу на п'ять років. Але за бажання, педагоги професійної освіти можуть замовляти на контрактній основі зазначені послуги з будь-якою іншою (додатковою) періодичністю.

Виокремлюють три підходи до зміста підвищення кваліфікації. Перший підхід передбачає, що зміст підвищення кваліфікації формується повністю її організаторами. За другим – зміст замовляють ті, хто планує підвищувати кваліфікацію. Третій – зміст формується одночасними зусиллями тих, хто підвищує кваліфікацію і тих, то цей процес забезпечує. З трьох підходів перший є традиційним, але він не враховує специфіку професійного спрямування освітніх закладів, у яких працюють ті, хто підвищує кваліфікацію. Другий – навпаки, враховує тільки їх інтереси. На нашу думку, найбільшої ефективності підвищення кваліфікації можливо досягти за третього підходу, але він передбачає необхідність забезпечення паритету сторін у цьому співробітництві. Крім того, з урахуванням наявності конкуренції серед надавачів послуг з підвищення кваліфікації, важливим аспектом стає не тільки можливість досягнення угоди, а й якість послуги, що надається.

Якщо перевести ці взаємовідносини у площину моделі «продавець – покупець», «продавцем» будуть заклади освіти, які надають послуги підвищення кваліфікації, а

«покупцем» – педагоги закладів професійної освіти, які мають потребу у підвищенні кваліфікації. За такої взаємодії жодна зі сторін не може змусити один одного до вигідних для себе дій. Єдине, що їм залишається, – домовитись, укласти угоду.

У загальному випадку неможливо передбачити яким чином розподіляться вигоди між сторонами угоди, учасники можуть не досягти взаємовигідної домовленості (з позиції виконання принципу Парето-покращення). Таким чином, доцільним буде оцінити умови досягнення домовленості між сторонами угоди та проаналізувати можливі варіанти її ефективного виконання. На нашу думку, для цього можливо використати теорію ігор, що аналізує прийняття рішень економічними суб'єктами (гравцями) в ситуаціях, коли на результат цих рішень здійснюють вплив дії, що виконуються іншими суб'єктами. Такі ситуації прийнято називати іграми.

Нехай продавець характеризується витратами c , а покупця – оцінкою v (готовність сплатити). Будемо вважати, що той, кому залишиться благо (послугу з підвищення кваліфікації) і скільки за нього платити визначить гра.

При розгляді взаємодії між покупцем і продавцем можлива симетрія або асиметрія інформації. З одного боку, інформація є колективним благом, тобто якщо нею володіє один суб'єкт господарювання, вона, як правило, може бути передана іншому. З іншого боку, може існувати ситуація, за якої один гравець має повний обсяг інформації, другий – неповний, тобто може існувати асиметрія.

Як правило, продавець є більш освіченим щодо ризиків ненадання послуги або продажу товару, ніж споживач. Тому, на нашу думку, частіше реалізується ситуація асиметрії інформації. За таких умов доцільно буде використати динамічні ігри з неповною інформацією (динамічні байєсові ігри).

Зазвичай у байєсовській грі вважають, що тип гравця відомий тільки самому гравцю, але не його партнеру. Набір стратегій продавця і покупця визначають для кожної пари параметрів c і v чи відбувається торгівля і за якою ціною. Нехай за умови $x(c, v) = 1$ торгівля відбувається, у випадку $x(c, v) = 0$ – ні, $t(c, v)$ – плата покупця – продавцю (загальна сума, а не ціна).

Покупець та продавець мають квазінейтральні функції виграшу і нейтральні до ризику.

Тоді, виграш покупця складатиме: $u_v(c, v) = v x(c, v) - t(c, v)$; відповідно виграш продавця: $u_c(c, v) = t(c, v) - c x(c, v)$.

Позначимо $U_v(v) = E[v x(\bar{c}, v) - t(\bar{c}, v)] = v E x(\bar{c}, v) - E t(\bar{c}, v)$ – очікуваний виграш від угоди для покупця з оцінкою v , за умови що ця оцінка відома. За умови добровільності участі для покупця з оцінкою v , $U_v(v) \geq 0$.

Аналогічно для продавця з витратами c , очікуваний виграш від угоди $U_c(c) = E[t(c, \bar{v}) - c x(c, \bar{v})] = E t(c, \bar{v}) - c E x(c, \bar{v})$.

Після початку гри економічна інформація стає еквівалентною повній інформації.

Таким чином, Парето-оптимальний набір стратегій є таким, що відповідна йому функція $x(c, v)$ при будь-яких c і v прийме рішення, що є розв'язанням задачі:

$$(v - c) x \rightarrow \max. \quad (1)$$

x

Якщо $v > c$, то максимум досягається при $\bar{x} = 1$, якщо $v < c$, то при $\bar{x} = 0$, за умови $v = c$ – рішення неоднозначне. Тобто якщо вигода від торгівлі $(v - c)$ – позитивна, вона відбувається, якщо від'ємна – ні. Таким чином, торгівля за таких умов вичерпує усі можливі Парето-покращення.

Таким чином ситуація описується теоремою Майєрсона-Саттертуейта: існує принципова неможливість досягнення Парето-оптимуму за будь-якої процедури торгу (або в байєсовській рівновазі будь-якої такої гри), якщо випадкові величини $c = \tilde{c}$ та $v = \tilde{v}$ мають безперервний розподіл, незалежні і неможливо заздалегідь з'ясувати, чи існує вигода від торгівлі (існує

ймовірність того, що $v \sim > c$, або $v \sim < c$).

Ця теорема математично формулюється так: для будь-якої оцінки покупця $v \in [v_1, v_2]$ та витратах продавця $c \in [c_1, c_2]$, таких що $v > c$, виконано умову $\min \{c_2, v\} > \max \{c, v_1\}$, бо $v_1 < c_2$. Крім того, $c_1 < v_2$, то ймовірність того, що $v \sim > c$, тобто того, що $\bar{x}(c, v) = 1$, не дорівнює 0. Відкіля:

$$E[\max \{c, v_1\} \bar{x}(c, v)] < E[\min \{c_2, v\} \bar{x}(c, v)]. \quad (2)$$

Теорема Майерсона-Саттертвейта фактично стверджує, що за двохсторонньої монополії несумісні такі умови: Парето-оптимальність рівноваги; добровільність участі для учасників усіх типів; сумісність інтересів учасників.

Є варіант цієї теореми для моделі, в якій сума, виплачена покупцем, не обов'язково дорівнює сумі, отриманій продавцем. Дана модель дозволяє розглядати такі механізми торга, що потребують витрат на своє існування, а також такі, що передбачають субсидії третіх сторін. Для цієї моделі, теорема Майерсона-Саттертвейта має вид:

$$\begin{aligned} E t^c(c, v) &\geq E[\min \{c_2, v\} \bar{x}(c, v)] > \\ E[\max \{c, v_1\} \bar{x}(c, v)] &\geq E t^v(c, v). \end{aligned} \quad (3)$$

Таким чином, в такій моделі двохсторонньої монополії Парето-оптимальність рівноваги може існувати тільки в іграх торга з недобровільною участю або з субсидіями.

За умови повної інформації – торг ефективний. Так, якщо продавець призначає ціну p , то покупець або погоджується, або не погоджується. Тоді покупець називає ціну v і продавець погоджується. Таким чином, уся вигода від угоди дістанеться продавцю і буде забезпечено Парето-оптимум.

Розглянемо випадок неповної інформації, наприклад, коли витрати відомі обом гравцям, а оцінка покупця v – тільки йому самому. Продавцю відомо, що v має розподіл з носієм $[v_1, v_2]$, функція розподілу $F(p)$ і густина $f(p)$. Будемо вважати, що з одного боку торгівля вигідна з ненульовою ймовірністю, з іншого боку – наявність вигоди – не гарантована, тобто $v_1 < c < v_2$. В разі, якщо сила у перемовинах належить продавцю (тобто випадок «не хочеш, не бери»), покупець погодиться на ціну продавця, якщо $v \geq p$. Таким чином, ймовірність, що торгівля відбудеться дорівнює $1 - F(p)$. Продавець призначає ціну p так, щоб максимізувати очікуваний виграш:

$$(p - c)(1 - F(p)) \rightarrow \max_x. \quad (4)$$

Оптимальна для продавця ціна $\bar{p}$ повинна задовольняти вимозі: $1 - F(p) = (p - c)f(p)$.

Це умова першого порядку (інтенсивність відмов) є достатньою, якщо відношення $\frac{f(p)}{1 - F(p)}$ зростає у точці $\bar{p}$.

З умови першого порядку маємо, що $\bar{p} > c$. Така ситуація не є Парето-ефективною, оскільки за таких умов покупець відмовиться від покупки, але суспільна вигода від торгівлі – наявна. Оптимум за Парето можливо досягти за умови $p = c$. Але за таких умов не буде оптимальним обсяг послуг (меншою за оптимальний).

Розглянемо протилежну ситуацію. Якщо плату пропонує покупець, продавець вирішує – продавати або ні. За таких умов продавець згоден продати благо, якщо $p \geq c$. За умови, що покупець запропонує $p = c$, буде досягнуто результат, оптимальний за класифікацією Парето.

Таким чином, за умови асиметрії інформації, результати торгів будуть визначатись розподілом сил у перемовинах.

Можливе існування такої ситуації, за якої типи продавців і покупців однозначно

пов'язані. Наприклад, в разі, якщо витрати продавця дорівнюють c , тоді оцінка покупця складає αc , де $\alpha > 1$, тобто оцінки покупця і продавця жорстко позитивно корелюють: $\bar{v} = \alpha c$. Таким чином, і покупця, і продавця цікавить одна й та ж характеристика. Нею може бути, наприклад, якість товару. Можливо застосувати стандартну процедуру торгів: продавець пропонує ціну, а покупець – вирішує купувати чи ні. Продавець пропонує ціну αc , покупець купує благо (послугу), тому буде досягнуто Парето-оптимум.

У разі існування тільки одного продавця і одного покупця, можливо врахувати якість блага (послуги) при досягненні домовленості між ними. Для цього доцільно використати так звану модель Акерлова. Розглянемо її на прикладі наявності двох градацій якості блага – високого і низького. Продавцю відомо, якої якості благо він продає, корисність збереження в себе неякісного блага у грошовому вимірі становить c_1 , якісного – c_2 ($c_2 > c_1$). Споживач тільки в процесі споживання дізнається яке благо він споживає – якісне чи неякісне. Таким чином, ймовірність отримання якісного блага складає $1 - \mu$. За умови, що покупець нейтральний до ризику, тоді ціна, що він заплатив би за покупку не перевищує $p' = \mu v_1 + (1 - \mu)v_2$. У разі, якщо ця ціна не нижча резервної ціни за якісне благо c_2 , у рівновазі буде відбуватись продаж і якісних, і неякісних благ. Якщо $p' < c_2$, продавці не будуть зацікавлені у продажі якісних благ, хоча їх потенційна корисність для покупців – більша. Тобто це не призведе до оптимальності умов. За умови, що ймовірність появи неякісних благ $\mu' \neq \mu$, стане вище, резервна ціна покупців ще знизиться. Такий ринок зруйнується. В разі, якщо продавці також нейтральні до ризику (не знають якісне чи неякісне благо вони продають), торгівля збережеться, а рівновага – буде Парето-оптимальною, додавання інформації (несиметричне) погіршить ситуацію.

На нашу думку, успіх реформ у системі професійно-технічної освіти можливо забезпечити шляхом більш активного залучення до процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти. На нашу думку, зосередити свою увагу доцільно, перш за все, на організації підвищення кваліфікації викладачів предметів професійно-технічного циклу, старших майстрів та майстрів виробничого навчання, оскільки відповідна система перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів загальноосвітніх дисциплін є більш розгалуженою.

Аналіз динаміки кількості педагогів у системі професійної (професійно-технічної) освіти показав наявність періодичності щодо їх кількості, що практично цілком відповідає ситуації щодо чисельності тих, кого вони навчають.

Розглянуті основні підходи до здійснення підвищення кваліфікації. за допомогою теорії ігор доведено, що найбільшої ефективності можливо досягти за умови використання підходу, коли зміст підвищення кваліфікації формується одночасними зусиллями тих, хто підвищує кваліфікацію і тих, то цей процес забезпечує.

Показано, що за такого підходу існує можливість врахування не тільки формальних ознак щодо наявності підвищення кваліфікації, а й можливості оцінки якісних параметрів наданої послуги. це є додатковою конкурентною перевагою для надавачів зазначених послуг на конкурентному ринку послуг з підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В.П. Головні напрями зміцнення соціально-економічних основ формування людського капіталу в Україні. *Україна: аспекти праці*. 2006. № 3. С. 39-47.
2. Антонюк В. П. Формування та використання людського капіталу в Україні: соціально-економічна оцінка та забезпечення розвитку монографія. Донецьк: НАН України, Ін-т економіки пром-сті, 2007. 348 с.
3. Батанов О.В. Територіальна громада – первинний суб'єкт муніципальної влади в Україні: поняття та ознаки. URL: http://www.cvk.gov.ua/visnyk/pdf/2008_2/visnik_st_13.pdf.
4. Беззубко Л. В. Гончарова Л. О., Беззубко Б. І. Трудовий і кадровий потенціали: монографія. Донецьк: Норд-прес, 2008. 201 с.

5. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход: Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 671 с.
6. Більська О. В. Людський потенціал і людський капітал: сутність, трансформація, життєвий цикл. Причорноморські економічні студії. 2016. Вип. 7. С. 26-32.
7. Богиня Д. П. Пивовар А. В., Шамота В. Н. Активизация человеческого фактора и эффективность труда: монография / отв. ред. Д. П. Богиня. К.: Наук. думка, 1990. 284 с.
8. Богиня Д. П., Грішнова О. А. Основи економіки праці: навчальний посібник. К.: Знання-Прес, 2001. 313 с.
9. Боголюбов В.М. Стратегія сталого розвитку / В.М.Боголюбов, В.А.Прилипка. Херсон: Олді-Плюс, 2009. 322 с.
10. Боголюбов В.С., Орловская В.П. Экономика туризма. М.: Академия, 2005. 192 с.
11. Бородин Е. Человеческий капитал как основной источник экономического роста. Экономика Украины. 2003. № 7. С. 48-58.
12. Бурковська Я.Г. Проблеми фінансування освіти в Україні. Наука й економіка. 2010. №2 (18). С.20-24.
13. Бурковська Я.Г. Проблеми фінансування освіти в Україні. *Наука й економіка*. 2010. №2 (18). С.20-24.
14. Вахович І.М. Теоретичні засади формування моделі сталого розвитку суспільства / І.М.Вахович. *Сталий розвиток економіки*. 2009. №15. С.17-27.
15. Вовканич С., Семів Л. Людський та інтелектуальний капітал в економіці знань. *Вісник Національної академії наук України*. 2008. №3. С.13-22.
16. Генкин Б. М. Экономика и социология труда. Учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. группа НОРМА ИНФРА-М, 2000. 412 с.
17. Горошкова Л.А. Механізми підвищення економічної безпеки чорної металургії: [монографія] / Л.А. Горошкова. Запоріжжя: ЗНУ, 2012. 418 с.
18. Горошкова Л.А., Волков В. П., Хлобистов Є.В., Кутик В.В. Прогностичні моделі фінансового регулювання бюджетів територіальних громад. Економічний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету. 2019. № 42. С. 179-190.
19. Горошкова Л.А., Лісовський С.А., Хлобистов Є.В. Потенціал ефективності реформування адміністративно-територіального устрою (на прикладі Запорізької області). *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2019. № 30. С. 32-42.
20. Горошкова Л.А., Хлобистов Є.В. Соціально-економічний потенціал розвитку об'єднаних територіальних громад (на прикладі Запорізької області). *Український географічний журнал*. 2019. №4. С.19-28.
21. Грек Д. В. Теоретичне обґрунтування основних видів людського капіталу як економічної категорії. Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. 2010. № 4. С. 17-23.
22. Грішнова О., Дмитрук С. Людський капітал в умовах кризи: оцінка і пошук можливостей збереження. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Економіка*. 2015. Вип. 5. С. 11-16.
23. Грішнова О. А. Економіка праці та соціально-трудові відносини: підручник. К.: Знання, 2011. 390 с.
24. Грішнова О. А. Економіка праці та соціально-трудові відносини: підручник. К.: Знання, 2004. 535 с.
25. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. К.: Т-во «Знання». КОО, 2001. 254 с.
26. Данилишин Б.М., Шостак Л.Б. Устойчивое развитие в системе природно-ресурсных ограничений. К.: 1999.
27. Данилов-Данильян В.И. Устойчивое развитие (теоретико-методологический анализ [Электронный ресурс] / В.И.Данилов–Данильян. Режим доступа: Открытая экономика. Экспертный канал <http://www.opec.ru/>.

28. Дейлі Г. Поза зростанням. Економічна теорія сталого розвитку / Дейлі Г. – К.: Інтелосфера, 2002. 240 с.
29. Деминг У. Э. Новая экономика. М.: Эксмо, 2006. 208 с.
30. Довгань Л.Є. Сучасні аспекти сталого розвитку машинобудівних підприємств / Л.Є.Довгань, Н.О.Сімченко. *Економіка та управління підприємствами машинобудівної галузі: проблеми теорії та практики*. 2008. №3(3). С.71-83.
31. Домарадзька Г.С. Проблеми розвитку машинобудування в Україні за умови реалізації «концепції сталого розвитку» / Домарадзька Г.С., Русина Н.С. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи і проблеми розвитку: зб. наук. праць*. / відп. ред. О.Є.Кузьмін. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2010. С.155-161.
32. Дятлов С.А. Теория человеческого капитала: учеб. пособие. С.Пб. : УЭФ, 1994. 160 с.
33. Економічний розвиток України: інституціональне та ресурсне забезпечення / О.М.Алімов, А.І.Даниленко, В.М.Трегобчук та ін. К.: Об'єднаний інститут економіки НАН України, 2005. 540 с.
34. Есинова Н. И. Экономика труда и социально-трудовые отношения: учеб. пособие. К.: Кондор, 2003. 464 с.
35. Згуровский М.З. Глобальное моделирование процессов устойчивого развития в контексте качества и безопасности жизни людей (2005 – 2007 / 2008 годы) / М.З.Згуровский, А.Д.Гвишиани. К.: Политехника, 2008. 331 с.
36. Згуровский М.З. Глобальное моделирование процессов устойчивого развития в контексте качества и безопасности жизни людей (2005 – 2007 / 2008 годы) / М.З.Згуровский, А.Д.Гвишиани. К.: Политехника, 2008. 331 с.
37. Згуровський М.З. Аналіз сталого розвитку – глобальний і регіональний контексти. У 2 ч. Ч.2 Україна в індикаторах сталого розвитку. Аналіз / М.З.Згуровський, А.Д.Гвишиани. К.: НТУУ «КПІ», 2009. 331 с.
38. Згуровський М.З. Сталий розвиток у глобальному і регіональному вимірах: за даними 2005 року / М.З.Згуровський. К.: Політехніка, 2006. 84 с.
39. Іванова В.В. Людський капітал як фактор економічного зростання. Науковий вісник Полтавського університету споживчої кооперації України. 2010. № 4 (43). Ч. 1. С. 29-33.
40. Кейнс Д.М. Общая теория занятости, процента и денег. Избранное. М.: Эксмо, 2007. 960 с.
41. Кір'ян Т. Людський капітал в історії економічної думки. Економіка України. Преса України, 2008. № 9. С. 64-74.
42. Кларк Дж. Б. Распределение богатства / пер. с англ. Страшунского Д., Бесчинского А. М.: Гелиос АРВ, 2000. 368 с.
43. Колот А.М. Соціально-трудові відносини: теорія і практика регулювання: монографія / А.М. Колот. К.: КНЕУ, 2003. 230 с.
44. Колот А.М., Герасименко О.О. Інститути зайнятості і доходів в новій економіці: глобальні тренди. *Проблеми економіки та політичної економії*. 2018. № 1. С. 8-35.
45. Коренюк П.І. Концептуальні підходи до збалансованого розвитку продуктивних сил продовольчого комплексу та стабілізації природно-ресурсного потенціалу території / П.І.Коренюк. *Економіка: проблеми теорії та практики: збірник наукових праць*. Випуск 193. Дніпропетровськ: ДНУ, 2004. Т.1. С.207-216.
46. Корчак Е.А. Трудовой потенциал северных регионов в рамках реализации государственной политики Российской Федерации в Арктике. Апатиты: Изд-во Кольского научного центра РАН, 2017. 174 с.
47. Купінець Л.Є. Економічна оцінка сталого розвитку аграрних відносин / Л.Є. Купінець, С.Я.Ковальчук. *Економічні інновації*. Вип. 37. Організаційно-управлінські інновації у природокористуванні та ресурсозбереженні: зб. наук. праць. Одеса: Інститут проблем ринку та економіко-екологічних досліджень НАН України, 2009. С.176-180.

48. Купінець Л.Є. Економічна оцінка сталого розвитку аграрних відносин / Купінець Л.Є., Ковальчук С.Я. *Економічні інновації*. Вип. 37. Організаційно-управлінські інновації у природокористуванні та ресурсозбереженні: зб. наук. праць. Одеса: Інститут проблем ринку та економіко-екологічних досліджень НАН України, 2009. С.176-180.
49. Леоненко П.М. Історія економічних учень: підручник / П.М.Леоненко, П.І.Юхименко. К.: Знання, 2008. 639 с.
50. Людський розвиток в Україні. Інноваційні види зайнятості та перспективи їх розвитку: монографія / за ред. Е.М. Лібанової. Київ: Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2016. 328 с.
51. Мазур Н.А., Дуда Г.Б. Теоретичні аспекти дослідження сутності категорії «трудоий потенціал». *Економічні науки. Серія: Облік і фінанси*. 2015. Вип. 12(1). С. 166-174.
52. Марущак Н. П. Людський капітал як фактор розвитку економіки України. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Economics/14_maruschak%20n.p.doc.htm.
53. Медоуз Д. Пределы роста. 30 лет спустя / Д.Медоуз, Й.Рандерс. М.: Академкнига, 2008. 342 с.
54. Мельник В. Еволюція поглядів на працю і природу трудових доходів. Україна: аспекти праці. 2011. № 1. С. 11-17.
55. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории / пер. с 3-го испр. англ. изд. А. В. Куряева. Челябинск: Социум, 2012. 878 с.
56. Милль Дж. Ст. Основания политической экономии с некоторыми применениями к общественной философии / пер. с последнего англ. изд. Остроградской Е. И.; под ред. О. И. Остроградского; Южно-Русское Книгоизд-во Ф. А. Иогансона. Киев: Харьков: Тип. И.И.Чоколова, 1896. 866, XVII с.
57. Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству? / Н.Н.Моисеев. М.: Наука. 288 с.
58. Муркович Л. Територіальна громада як суб'єкт місцевого самоврядування в Україні: теоретичні аспекти. URL: http://www.dbuara.dp.ua/vidavnictvo/2010/2010_02%285%29/10mliuta.pdf (дата звернення 04.02.2018).
59. Національна економіка: [підручник] / за ред. П.В.Круша. К.: Каравела, 2011. 448 с.
60. Палехова В.А. Освіта: суспільне благо або товар? *Економіка. Наукові праці*. 2010. Том 133. Випуск 120. С.25-31.
61. Палехова В.А. Освіта: суспільне благо або товар? *Економіка. Наукові праці*. 2010. Том 133. Випуск 120. С.25-31.
62. Петренко В.П. Управління процесами інтелектокористування в соціально-економічних системах. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2006. 352 с.
63. Петренко В.П. Управління процесами інтелектокористування в соціально-економічних системах. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2006. 352 с.
64. Програма дій «Порядок денний на ХХІ століття». Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (саміт «Планета Земля, 1992). К.: Інтелсфера, 2000. 359 с.
65. Проект Концепції переходу України до сталого розвитку від 2 червня 2006 року №355 «Про підготовку проекту Концепції переходу України до сталого розвитку». *Вісник НАН України*. 2007. №2. С.14-44.
66. Родіонов О.В., Родіонова О.Ю., Мірошніченко П.І., Родіонов С.О. Трудоий потенціал в структурі формування безпеки й конкурентоспроможності аграрного підприємства. *Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка*. 2016. Вип. 172. С. 46-54.
67. Рошин С.Ю., Разумова Т.О. Экономика труда: экономическая теория труда: учеб. пособие. М. : ИНФА-М, 2000. 400 с.
68. Самуэльсон П. Э. Экономика: учебник: Пер. с англ. М. : Прогресс, 1964. 843 с.

69. Сафонова В. Є. Освітній ресурс як форма створення і накопичення людського капіталу. Держава та регіони. 2010. № 3. С. 146-152.
70. Сизоненко О.А. Формування механізму забезпечення сталого розвитку в системі управління металургійним підприємством / О.Сизоненко. *Держава і регіони. Сер.: Економіка та підприємництво: зб. наук. праць*. Запоріжжя, 2008. №4. С.207-210.
71. Сміт А. Добробут націй. Дослідження про природу та причини добробуту націй / пер. з англ. О. Васильєва [та ін.]; наук. ред. Є. Литвин. К. : Port-Royal, 2001. 594 с.
72. Соціально-економічний потенціал устійчивого розвитку / [Мельник Л.Г., Шкарупа Е.В. и др.]; под ред. проф. Л.Мельника (Україна) и проф. Л.Хенса (Бельгія). Суми: ИТД «Университетская книга», 2007. 335 с.
73. Сталій розвиток регіонів України / Науковий керівник М.З. Згуровський. К.:НТТУ «КП», 2009. – 200 с.
74. Струмилин С.Г. Проблемы экономики труда. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. 736 с.
75. Сэй Ж-Б. Трактат по политической экономии. Экономические софизмы. Экономические гармонии. М.: Дело: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации, 2000. 232 с.
76. Територіальна громада як базова ланка адміністративно-територіального устрою України: проблеми та перспективи реформування. Київ: НІСД, 2016. 61 с.
77. Трегобчук В. Концепція сталого розвитку для України / В.М.Трегобчук. *Вісник НАН*. 2002. №2. С.15-22.
78. Україна в індикаторах сталого розвитку. Аналіз / наук. кер. М.З.Згуровський. К.: НТУУ «КП», 2009. Ч.2. 200 с.
79. Україна у вимірі економіки знань / В.М.Геєць, В.П.Александрова, Ю.М.Бажал та ін.; ред. В.М.Гейця. К.Основа, 2006. 592 с.
80. Федотова В. Г. Человек в экономических теориях: пределы онтологизации. *Вопросы философии*. 2007. № 9. С. 20-31.
81. Фоміна М.В. Сталій розвиток в умовах глобалізації: протиріччя та чинники / М.В.Фоміна. *Сталій розвиток економіки*. 2011. №9. С.6-11.
82. Хвесик М. Сталій розвиток України: проблеми та перспективи / В.Хвесик. *Економіст*. 2011. №4. С.8-9.
83. Хромов М.І. Сутність і особливості людського капіталу в системі соціально-економічних категорій. *Економіка та право*. 2009. № 3. С. 140-145.
84. Цілі Сталого Розвитку: Україна. Національна доповідь. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf.
85. Чорна О.А. Сутність категорії «людський потенціал». Проблеми підвищення ефективності функціонування підприємств різних форм власності / НАН України; Ін-т екон. пром-ти. Донецьк, 2007. С. 329-341.
86. Шаульська Л. В. Стратегія розвитку трудового потенціалу України: монографія / НАН України. Ін-т економіки пром-сті. Донецьк, 2005. 502 с.
87. Шиян Д.В. Сталій розвиток сільського господарства: виникнення, сутність і зміст. *Економіка АПК*. 2006. №5. С.35-41.
88. Шубравська О.В. Сталій економічний розвиток: поняття і напрям дослідження. / О.В.Шубравська. *Економіка України*. 2005. №1. С.36-42.
89. Шубравська О.В. Сталій розвиток агропродовольчої системи України в умовах посилення світових інтеграційних процесів / Шубравська О.В. *Актуальні проблеми економіки*. 2003. №2. С.83-87.
90. Якуба К.І. Вартість людського капіталу та його вимір. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. 2015. № 1-2. С. 130-133.

91. Dalal–Clayton, B., Bass, (2000) «National Strategies for Sustainable Development: The Challenges Ahead». New York.
92. Horoshkova L., Khlobystov Ie., Volkov V., Kutyk V. Kaizen technologies in natural and economic systems management: approaches to economic and mathematical modeling. *Economics and Region*. 2019. №2 (73). P. 116-122.
93. Horoshkova L., Khlobystov Ie., Filipishyna L., Bikulov D. Distribution of Local Expenditure for Sustainable Development of United Territorial Communities (economic and mathematical approach). *Advances in Economics, Business and Management Research*. 2019. Vol. 99. P.20-25.
94. Horoshkova L., Volkov V., Kapranova L., Komelina A. The Reverse Subsidy`s Impact of United Territorial Community`s Budget Generations. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. № 7(4.8). P. 539-543.
95. Horoshkova L.A., Volkov V.P., Karbivnychy I.O, Karbivnychy R.O., Horbova I.A. Conditions of the no-loss functioning of territorial formation. Belostok: Belostok, 2018. 190 c.
96. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Strategies for Sustainable development. Practical Guidance for Development Cooperation*. Paris: OECD.
97. William Stanley Jevons. *The Theory of Political Economy*. (London: Macmillan, 1888) 3rd ed. URL: <https://oll.libertyfund.org/titles/jevons-the-theory-of-political-economy>.

РОЗДІЛ III

ШКОЛА ЛІДЕРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ



ЕРМОЛЕНКО Андрій Борисович,
кандидат політичних наук, доцент, завідувач кафедри методики
професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: diamond.621@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-3048-7844

SCHOOL OF LEADERS OF VOCATIONAL EDUCATION AS A MODERN MODEL OF LEADERSHIP COMPETENCE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE SYSTEM ADVANCED TRAINING

YERMOLENKO Andrii,
Candidate of political sciences, Associate Professor, Head of Professional
Education Methods, Social and Humanitarian Disciplines Department
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education SIHE
«University of Education Management» NAPS of Ukraine
e-mail: diamond.621@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-3048-7844

У розділі зазначено актуальність розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в контексті модернізації освітнього середовища. Розкрито сутність лідерської компетентності педагога та рівні її сформованості. Визначено зміст та структуру моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації. Представлено досвід діяльності Школи лідерів професійної освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти як інноваційної моделі розвитку лідерської компетентності освітян. Визначено напрями практичної реалізації розвитку компетентностей та їх певних компонентів.

The section indicates the relevance of the development of leadership competence of teachers of vocational education in the context of modernization of the educational environment. The essence of the teacher's leadership competence and the levels of its formation are revealed. The content and structure of the model of development of leadership competence of pedagogical workers of vocational education in the system of professional development are determined. The experience of the School of Leaders of Vocational Education of the Bila Tserkva Institute of Continuing Vocational Education as an innovative model for the development of leadership competence of educators is presented. The directions of practical realization of competences development and their certain components are determined.

3.1. Концептуальні засади розвитку лідерської компетентності педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку

Сучасний етап розвитку людства визначається низкою соціокультурних перетворень та інтеграційних процесів. У цьому моменті проблеми лідерства та управління організаціями, як і сам їх зміст потребує концептуальних змін. Поряд з цим, стан вітчизняної системи освіти визначається низкою протиріч, вирішення яких потребує адекватної реакції як політичного керівництва України так і освітян. Нормативно-правове поле регулювання освітнього середовища ще не набуло завершеного стану та перебуває в процесі формування. Деякі структурні елементи національної освіти (освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта, професійна (професійно-технічна) освіта та ін.) знаходяться в стані правового оформлення та реформування. Так відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, ця сфера знаходиться у стані реформування і очікується прийняття відповідного закону та інших ключових норм. Безпосередньо в самій Концепції визначено модернізацію освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, прозорість, гнучкість освітнього процесу. При цьому, значна увага приділяється удосконаленню системи підготовки педагогічних працівників та їх компетентнісного розвитку [14]. З іншого боку, сучасність формує все нові вимоги до освітян, серед яких рішення складних професійних завдань та швидкої реакції на зміну обстановки.

В такій ситуації, коли суспільство і держава формують запит щодо якісної професійної освіти, а відповідно високого рівня професіоналізму педагогічних працівників, розвиток лідерської компетентності набуває ключового значення. В цьому контексті важливим вбачається розвиток лідерських якостей фахівців на різних етапах їх освітньо-професійної траєкторії. При цьому варто враховувати, що уміння прийняття компетентних рішень, навички самоорганізації та володіння лідерськими якостями є актуальним не лише для керівників, а й викладачів та інших категорій освітян сфери професійної освіти. Поряд із зазначеним, цей момент актуалізується у контексті професійної діяльності як один із перспективних напрямків модернізації професійної освіти та підвищення конкурентоздатності педагогів. Особливої актуальності навички лідерства педагогічних працівників набувають як необхідна умова досягнення якості освітніх процесів в мінливих умовах сьогодення, балансу між гнучкістю і стабільністю, творчістю та результативністю, тощо.

Таким чином, спостерігається ситуація певної невизначеності, одним із аспектів якої є визначення інноваційної моделі компетентнісного розвитку педагогічних працівників професійної освіти, зокрема, їх лідерської компетентності в системі післядипломної освіти у відповідності до поточних викликів та трансформацій вітчизняного соціокультурного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких науковці розглядають різні сторони окресленої проблеми дозволяє визначити наступні напрями. Фундаментальні засади вивчення феномену лідерства в педагогіці складають роботи О. Бойко, Т. Вежевич, В. Гладкова, Б. Головешко, Л. Грень, Т. Гура, О. Дяків, В. Жигір, А. Зоріна, О. Кін, Ю. Кращенко, В. Локшин, О. Маковський, Н. Мараховська, В. Михайличенко, В. Міляєва, С. Прохоровська, О. Романовський, Н. Семенченко, В. Сидоренко, Р. Сопівник, Н. Сушик, О. Уманський, В. Ягоднікова та інших. Безпосередньо розвиток управлінської компетентності та лідерських якостей керівних кадрів закладів освіти у системі післядипломної освіти досліджували Н. Протасова, В. Сидоренко, С. Сисоєва, С. Калашнікова. Зокрема, в контексті розробки методологічних засад розвитку лідерства особливе значення мають напрацювання В. Бондар, А. Вихрущ, М. Діденко, А. Корнійчук, М. Лютий, О. Пилипчук, О. Хмизова та ін. Дослідження моделі дидактичної системи формування лідерської компетентності в

освітньому середовищі здійснює С. Нестуля. Більшість досліджень пов'язується із впливом особистості на колектив чи групу.

Вивчення напрацювань певного кола зарубіжних вчених свідчить про зосередженість досліджень щодо впливу лідерської компетентності на результативність діяльності. Зокрема, місце та роль лідерських якостей та атрибутів у структурі лідерської компетентності (С. Заккаро, К. Кемп, П. Бейдер); вплив лідерської компетентності на ефективність діяльності (В. Пілайнен, Т. Ківенен, Дж. Ламінтаканен); лідерські навички в структурі лідерської компетентності (А. Перейра, М. Пестана, П. Олівейра) [4].

Аналіз результатів наукових досліджень та публікацій дає змогу зробити висновок, що проблематиці лідерської компетентності, лідерських якостей, лідерства в освіті вітчизняними та зарубіжними науковцями приділяється значна увага і накопичено певний досвід. Лідерство розглядається як складний суспільний і водночас індивідуальний феномен. Індивідуальний характер лідерства розкривається в особистісних якостях і рисах освітян і уособлює персональні особливості. Тоді, як суспільна природа лідерства визначається спрямованістю впливу на групи та інших людей. У цьому контексті значне місце належить лідерському потенціалу педагога. Особливістю цієї характеристики є не стільки кількісний вимір групи, скільки якісний рівень послідовників.

На нашу думку, не зважаючи на достатньо високий рівень напрацювань з даної проблематики, поза увагою вчених залишається питання розвитку якостей лідера та лідерської компетентності сучасного педагога в умовах сталого розвитку. Зокрема залишається не розв'язаним питання розробки інноваційної моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації.

Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки та забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [12].

Як стверджують дослідники, в сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються глобалізацією та діджиталізацією, значення освіти змінюється: вона має забезпечити підготовку особистості до вирішення гострих викликів сьогодення та попередження їхнього виникнення в майбутньому. Логічно, що вимоги до освіти впливають на її сутність. Якщо освіта є одним із визначальних чинників забезпечення сталого розвитку суспільства, то її невід'ємною властивістю повинна стати постійна та всезагальна орієнтованість на досягнення сталості суспільства. А отже, така характеристика, як «сталий розвиток» сьогодні стає невід'ємною властивістю самої освіти [16].

У цьому контексті, підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти розглядається як складний процес, що характеризується своєю багатофункціональністю й міждисциплінарністю. Він охоплює не лише фахово-предметну та практичну підготовку, але й впливає на такі сфери особистості, як аксіологічна, мотиваційна, емоційна, етична тощо. Сучасний процес компетентнісного розвитку педагогічних працівників визначається збалансованим підходом у вимірах і принципах освітнього середовища. З одного боку – це використання знань і досвіду минулого під час освітнього процесу в теперішньому для забезпечення освітніх потреб майбутніх поколінь. З іншого – прогностичний підхід «вчитися у майбутнього», що визначає випереджувальний ефект освіти. Логічно, що зміни в освіті мають бути сфокусовані на якісні трансформації змісту і форми освітнього середовища.

З огляду на зазначене, освітяни є потужними провідниками суспільних змін. Їхні знання та рівень компетентності мають важливе значення для формування свідомості майбутніх поколінь, перебудови освітніх процесів та переорієнтування закладів освіти на засади сталості. Тоді як освіта є першочерговим та найважливішим чинником для забезпечення сталого розвитку людства. Очевидно, що розвиток освіти, зокрема у напрямі сталого розвитку,

потребує нових педагогічних умов, педагогічних моделей, нової педагогічної культури та педагогічного змісту.

Сталий розвиток потребує концепції освіти, спрямованої на комплексний і динамічний підхід, який враховує важливість критичного і творчого мислення, соціокультурного осмислення та суспільної свідомості.

Узагальнюючи сказане, варто зазначити, що роль педагогічного працівника за даних умов трансформується і визначає її новий зміст. Наповнюючись інноваційною сутністю педагог перестає бути просто менеджером освітніх процесів, він виконує роль лідера як у формалізованому так і неформальному середовищі. В цій ситуації лідерські якості педагога професійної освіти є вкрай необхідними: для самоорганізації і саморозвитку, організації освітнього середовища, цілеспрямованого впливу на колег та здобувачів освіти.

Як показує практика, в повсякденній діяльності лідерські якості педагогічні працівники, як правило, асоціюють з управлінською діяльністю та неформальним лідерством. Проте введення в дію Постанови Кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800, яка стала нормативно-правовим підґрунтям підвищення кваліфікації освітян на компетентнісній основі розширило їх усвідомлення цього питання [2]. Осмислюючи виклики сучасності та перманентні перетворення соціокультурного середовища, вітчизняна система освіти потребує гнучкої адекватної моделі професійного розвитку педагогічних працівників в умовах певної невизначеності. Таким рішенням є збалансований розвиток компетентностей педагога на регулярній основі. Ураховуючи, що підвищення кваліфікації допускається засобами не лише формальної але й неформальної та інформальної освіти, поряд з іншими постає питання планування власної освітньо-професійної траєкторії, самодисципліни та інших лідерських якостей сучасного фахівця.

На думку науковців, розвиток лідерських якостей педагога є важливим фактором його фахового зростання. Досліджуючи питання лідерства в контексті педагогічної діяльності, М. Лютий дійшов висновку, що лідерська компетентність як особистісне утворення забезпечує професійну успішність та прагнення до саморозвитку. На його думку, саме лідерство, що проявляється у педагогічній практиці є рушійною силою здатною переборювати адміністративні перепони та втілювати в життя інноваційні підходи у викладацькій та науково-дослідній діяльності. При цьому, наявності лише лідерського потенціалу чи лідерських якостей у педагога недостатньо. Для реалізації академічних свобод в умовах сучасного освітнього середовища, педагог має володіти сформованою лідерською компетентністю, що буде проявлятися на всіх рівнях від особистісних рис до сформованих знань, навичок та лідерських моделей поведінки. Загалом, лідерська компетентність забезпечує професійну успішність педагогічного працівника та прагнення до постійного саморозвитку і навчання [4].

В. Сидоренко акцентує увагу на навичках сучасного педагога в управлінні знаннями, тобто – отримання знань, їх створення, організації і ціннісного використання [15]. Поряд з цим, важливим моментом педагогічної діяльності є управління освітнім процесом. Як зазначає Н. Мойсеюк, педагогічний працівник визначає мету і завдання процесу в конкретних умовах, програмує розвиток особистості здобувача освіти, обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань [6]. У сучасних умовах, педагогічний працівник здійснює не лише управління процесом особистісного та професійного розвитку здобувача освіти а і організації певного сегменту (дисципліни, предмету) динамічного освітнього середовища закладу освіти. Це зумовлює наявність не лише організаційних, а й комунікативних якостей особистості в контексті взаємодії з іншими педагогами в процесі створення ефективного освітнього середовища.

Узагальнюючи сказане, можна визначити, що в сучасних умовах професійна діяльність педагога беззаперечно потребує розвитку лідерських якостей пов'язаних з процесами самоорганізації та саморозвитку. Поряд з чим, важливим залишається питання організації

освітнього середовища, конструктивного впливу на особистість здобувача освіти та супроводу його освітньо-професійної траєкторії.

Оскільки актуальність **лідерських якостей педагогічних працівників професійної освіти** в умовах реформування беззаперечна, важливим моментом її удосконалення є визначення змісту перспективної моделі розвитку лідерської компетентності в системі підвищення кваліфікації. В цьому контексті логічним вбачається вивчення дослідження науковцями сутності змісту лідерської компетентності та її складових.

Так, певне коло науковців у своїх дослідженнях визначає лідерську компетентність як багатокомпонентне утворення, що містить лідерські якості, уміння та знання і цінності, вона є рисою особистості, що забезпечує професійну успішність особистості та прагнення до постійного саморозвитку і навчання [4].

На сьогодні існує низка визначень поняття «лідерська компетентність», її сутності та змісту в різних контекстних ситуаціях. Пропонуємо розглянути варіант С. Нестуля, який став результатом глибокого наукового аналізу досліджень сучасників та в ретроспективі. Вона дійшла висновку, що лідерська компетентність – це здатність реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління, набувати професійного досвіду та досвіду лідерства як певних соціальних стосунків між членами групи, бути лідером. Вона є інтегрованою якістю особистості, яка складається із таких структурних компонентів: когнітивного (знання), операційно-діяльнісного (уміння та здатності) та особистісного (якості особистості, загальні та специфічні риси лідера). На її переконання, лідерська компетентність виступає основою успішної діяльності сучасного фахівця у колективі, оскільки вона полягає не лише в якісному виконанні ним своїх посадових обов'язків, але й в особливостях його особистісних якостей [8].

Когнітивний компонент лідерської компетентності представляє систему знань, якими має володіти педагог професійної освіти, щоб бути лідером у процесі освітньої діяльності. Цей компонент включає знання: сучасних теорій лідерства; його психологічних особливостей; теоретичних основ ефективного лідерства; технологій командного управління; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення; основні відмінності лідерства й менеджменту; характеристики основних типів лідерства; залежність стилю лідерства від людей і ситуацій тощо.

Сучасні педагоги мають усвідомлювати сутність лідерства через знання: мотивації особистості, делегування повноважень, комунікації – як способу впливу на оточуючих, відмінностей діалогу та дискусії; командування та максимального розкриття особистісного потенціалу, тощо.

Дослідник представляє **операційно-діяльнісний компонент лідерської компетентності** як систему організаційних і комунікативних умінь, які забезпечують здатність педагога інтегрувати діяльність групи як єдиної команди. Цей компонент включає уміння: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів лідерства та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером для колег та здобувачів освіти; виявляти лідерський потенціал; розвивати навички ефективної взаємодії, делегування повноважень; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль лідерства та мотиваційні стратегії в роботі з колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; бути відкритим до нових ідей та перспектив; застосовувати на практиці принципи відповідальності, служіння людям, ініціативності; використовувати ефективні методи виходу із стресових, конфліктних і кризових ситуацій, а також тактики розумного переконання; підвищувати ефективність команди; управляти емоційним інтелектом, тощо. Сучасний педагогічний працівник професійної освіти повинен уміти бачити і розуміти особистість, її взаємостосунки та ставлення до ініціатора спілкування; вступати в контакт,

управляти ініціативою контакту, застосовувати весь комплекс засобів організації контакту на всіх його етапах.

Здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; досягати реалізації поставлених завдань; бачити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів лідерства при прийнятті рішень, та їх впровадженні; формувати команду; управляти як здобувачами освіти, колегами так і змінами тощо. Фактично, цей компонент відображає здатність фахівця до застосування лідерських знань та вмінь в процесі освітньої практики. Відповідно, формує його готовність до трансформації практичного життєвого досвіду для досягнення професійних цілей на засадах лідерства, та застосування ефективних методів різних стилів лідерства [8].

Особистісний компонент лідерської компетентності педагога представляє собою комплекс рис та якостей, необхідних для успішної реалізації освітньої діяльності. Він представлений інтелектуальними здібностями (розум і мислення, розсудливість, прозорливість, оригінальність, концептуальність, освіченість, знання справи, допитливість і пізнавальність, інтуїція); рисами характеру (ініціативність, амбіційність, гнучкість, пильність, творчість, чесність, особистісна цілісність, сміливість, самовпевненість, урівноваженість, незалежність, мобільність, самостійність, потреба в досягненнях, наполегливість і впертість, комунікабельність, енергійність, владність, працездатність, обов'язковість, емпатія); загальними лідерськими якостями (система ціннісних орієнтирів і відносин до навколишнього світу й людей, емоційний інтелект, психологічна надійність, адекватна самооцінка, самосвідомість, впевненість, саморегуляція, мотивація та ін.); специфічними рисами лідера (лідерська спрямованість, лідерський потенціал, харизма, зануреність і відданість своїй справі, відповідальність, прагнення до успіху, готовність до змін, прагнення до отримання суспільного визнання, задоволення від роботи, від здійснення соціального впливу, самовдосконалення, впливовість та ін.) [10].

Досліджуючи лідерську компетентність освітян у соціально-психологічній площині, науковці прийшли до висновку, що лідерство виявляючись через статичний аспект (положення), продукує динамічний – процес впливу. В основі цього феномену лежить прояв лідерських якостей особистості. Таким чином, лідерську компетентність можемо розглядати як статус (положення) індивіда, обумовлений його ефективною діяльністю та процес впливу на власну діяльність та поведінку інших.

Спираючись на висновки В. Міляєвої, можна визначити, що лідерська компетентність є соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображає як ситуаційно обумовлену, так і незалежну від ситуації її здатність індивіда до успішного здійснення лідерства. Рівень зазначеної компетентності визначається ступенем розвитку його індивідуальної (здібності, особистісні риси, цінності) та універсальної (досвід, навички, стилі лідерства, рольовий репертуар) складових. Поряд з цим, як зазначає авторка, лідерський потенціал особистості містить: комунікабельність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, мотивацію до успіху, урівноваженість, розсудливість, емпатію, позитивну самооцінку, упевненість у собі, щирість, рішучість, розвинуту інтуїцію, чутливість, готовність до ризику, інноваційність, критичне ставлення та ін. у комплексі це забезпечує провідний вплив на членів групи при спільному вирішенні завдань у різних видах життєдіяльності та задає позитивну спрямованість процесу професійного становлення [5].

Виходячи із вищевказаного, можемо зробити висновки, що **розвиток лідерської компетентності передбачає комплекс відповідних заходів, які певною мірою можна реалізувати педагогічним працівникам в контексті підвищення кваліфікації**. Оскільки профіль (рамку) лідерської компетентності освітян не унормовано законодавчо, пропонуємо на основі наукових досліджень, частково відображених у цій статті, визначити вимоги до моделі розвитку лідерської компетентності педагогічного працівника професійної освіти в контексті підвищення кваліфікації.

Виходячи із трактування самого поняття, визначеного чинним законодавством, компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [13]. Зазначене формує результативність розвитку лідерської компетентності, як ефективного здійснення професійної діяльності педагогічного працівника, що вже само по собі визначає постійне фахове та особистісне удосконалення. Тобто, розвиток таких компонентів передбачає збалансований циклічний підхід. В системі освіти дорослих він може реалізовуватись на засадах щорічного підвищення кваліфікації за різними моделями.

Поряд з цим, результати сучасних досліджень вказують, що кожен із показників лідерської компетентності має певний діапазон рівнів якості. Тобто на різних етапах становлення педагога як фахівця ці якості відрізняються різними ступенями сформованості і потребують відповідного механізму їх удосконалення. В цьому моменті, доцільним вбачається підхід відображений в дослідно-експериментальній роботі під патронатом МОН України за темою «Формування лідерської компетентності учня та вчителя для життя в інноваційному суспільстві» [11]. Суть якого полягає в сегментації рівнів сформованості лідерської компетентності за сутністю проявів самоорганізації та впливу на колектив (групу). Розвиток лідерських якостей педагогічного працівника можна диференціювати:

- перший рівень – високопрофесійний співробітник (здійснює свій внесок через активне використання власного потенціалу);
- другий рівень – цінний член команди (робить особистий вклад у досягнення загальної мети, ефективно взаємодіє з іншими членами команди);
- третій рівень – ефективний лідер (організовує людей, раціонально розподіляє ресурси з метою виконання поставлених завдань);
- четвертий рівень – компетентний управлінець (формує бачення перспектив розвитку підрозділу (організації) і послідовно досягає визначеного результату, ефективно корегує діяльність, забезпечує високі стандарти якості освіти);
- п'ятий рівень – акме-лідер (реалізовує свою місію, ефективно працює з командою і досягає цілей. Поряд з цим, допомагає лідерам інших рівнів досягати більш високого рівня лідерства, сприяє їх зростанню до вищого від свого рівня) [11].

Комбінація та співвідношення структурних компонентів модулів моделі підвищення кваліфікації визначається рівнем сформованості лідерської компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О. Реалізація академічної свободи педагогічного працівника в сучасних умовах визначає його можливості самостійно або за рекомендацією управлінської ланки закладу освіти формувати запит щодо її змісту. Поряд із зазначеним, доцільною може бути пропозиція визначення зазначеного показника засобами тестування фахівцями закладу освіти.

Проблема розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О в контексті сучасних трендів освіти (компетентнісна освіта, освіта упродовж життя, студентоцентризм, освіта як професіоналізація, рівний доступу до якісної освіти, лідерство і менеджмент в освіті, особистісно-орієнтована освіта та інші) набуває нового значення та потребує пошуку нових моделей організації освітнього середовища Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

3.2. Школа лідерів професійної освіти як інноваційна модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти

Із метою вивчення та розвитку лідерської компетентності науково-педагогічних працівників Білоцерківським інститутом неперервної професійної освіти в 2021 році було

запроваджено **«Школи лідерів професійної освіти» (ШЛПО)** як середовище професійного зростання та розвитку лідерської позиції з метою саморозвитку й самовдосконалення, сприяння адаптації до сучасних трансформацій вітчизняного середовища освіти та міжнародного освітнього простору. Проєкт став однією з форм колективної, групової та індивідуальної роботи і виконує функції: діагностичну, організаційно-методичну, навчально-просвітницьку, консультаційну, розвивальну.

Оскільки лідерська компетентність педагога післядипломної освіти полягає не лише в якісному виконанні своїх посадових обов'язків, але й в специфіці його особистісних якостей, то основними завданням ШЛПО було визначено: формування теоретичних основ ефективного лідерства, стилів ефективного управління, сутності педагогічних конфліктів та способів їх вирішення тощо; набуття вмінь управляти собою, іншими, групою; удосконалення навичок ефективної взаємодії, делегування; вибір оптимального стилю управління та мотиваційних стратегій у роботі зі слухачами та колегами; розвиток здатностей постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; бачити перспективи; співпрацювати; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень та їх впровадженні; формувати команду; управляти аудиторією.

Як показує практика, основою успішності професійної діяльності викладачів є удосконалення особистісних якостей: лідерської спрямованості, лідерського потенціалу, харизми, відповідальності, прагнення до успіху, готовності до змін, самовдосконалення та ін. Поряд з цим, трансформації соціокультурного середовища обумовили необхідність інноваційного розвитку, що визначається орієнтацією освітян не на минулий і сучасний досвід, а на перспективу. Відповідно до означених напрямів та завдань діяльності ШЛПО відбувся перший етап цього проєкту.

Перше засідання «Школи лідерів професійної освіти» відбулося 15 квітня 2021 року. Тема першої зустрічі, яку модерував Єрмоленко А.Б., кандидат політичних наук, доцент була: «Трансформація сутності поняття «лідерство» в контексті світоглядних традицій». У вступному слові директорка Інституту Сидоренко В.В., докторка педагогічних наук, професорка акцентувала увагу на беззаперечній актуальності розвитку лідерської компетентності у сучасних педагогічних працівників. Разом з цим, було окреслено перспективи діяльності ШЛПО як інноваційної моделі розвитку лідерської компетентності керівного складу та педагогічних працівників закладів освіти. Загалом, інформація і дискусія засідання були присвячені змінам уявлення соціуму про лідерство, пов'язане із трансформацією світогляду та свідомості. Доповідь базувалась на сучасних теоріях розвитку особистості та суспільства: Спіральної динаміки Клера Грейвза та Типах організації життєдіяльності соціуму Фредеріка Лалу. Такий підхід дозволяє зняти протиріччя пов'язані з сутністю ролі лідера. Було обґрунтовано, що лідер реалізує свій потенціал і вплив на групу в контексті їх очікування та світоглядних засад. Доведено, що роль педагога як лідера, організатора освітнього середовища та наставника здобувачів освіти є беззаперечною. В сучасних умовах освітніх реформ, педагогічний працівник як ніколи потребує розвитку лідерської компетентності.

Друга зустріч ШЛПО «Комунікація як засіб розв'язання професійних протиріч» була покликана розв'язати протиріччя, що виникають під час взаємодії в команді та інших життєвих ситуаціях. Доведено, що в епоху діджитал і штучного інтелекту комунікація залишається важливим елементом та складовою розвитку суспільства. Сучасність із динамічними перетвореннями та всезростаючими можливостями обміну інформацією не зменшує, а навпаки посилює роль комунікативних навичок особистості. В результаті дослідження та спираючись на власний досвід, учасники дискусії обґрунтували значимість діяльності лідера в налагодженні комунікації і вибудові взаємозв'язків у команді.

Черговою темою роботи **«Школи лідерів професійної освіти»** було визначено: «Виклики та перспективи розвитку лідерських якостей в системі професійної освіти ХХІ ст. (оцінки та рекомендації експертів Організації Об'єднаних Націй, Європейського Союзу та

Організації Економічного Співробітництва та Розвитку)». У ході засідання була представлена доповідь Мандрагелі В.А., доктора філософських наук, професора, основними питаннями були: сутнісно-змістовної різниці між призначенням та завданнями лідерів і менеджерів; найважливіших рис та напрямів діяльності лідерів в системі технічної і професійної освіти провідних країн світу. Поряд з цим, ґрунтовного розгляду набули проблеми лідерства, що пов'язані з організацією навчального процесу, а саме:

- стратегічне бачення та цілі закладів технічної і професійної освіти і тренінгу;
- методи оцінки потенціалу та дієздатності педагогічного складу і адміністративно-технічного персоналу;
- питання удосконалення структури навчального закладу та особливості організації в ньому навчального процесу.

Логічно, що на поточному етапі розвитку післядипломної освіти без зазначених чинників стати перспективним педагогом-тьютором неможливо. Сучасність вимагає професіоналізму, впевненості в собі, оптимістичного світосприйняття, креативності у поєднанні з готовністю оволодівати новими формами, методами, прийомами та технологіями навчання, систематичним й послідовним впровадженням у практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічної майстерності і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Таким чином, проєкт був спрямований на пошук та реалізацію шляхів, методів і засобів удосконалення лідерської компетентності педагогічних працівників, що дозволить у подальшому моделювати їх професійну діяльність, кар'єру і соціально значимі цінності. В результаті, досвід ШЛПО з розвитку лідерської компетентності науково-педагогічних працівників БІНПО обумовлений специфікою діяльності у сфері освіти дорослих в умовах сталого розвитку, базуючись на принципах безперервної освіти та усвідомленої вибудови освітньо-кар'єрної траєкторії став підґрунтям для розробки і функціонування моделі удосконалення лідерської компетенції в системі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку.

Спираючись на отриманий досвід та дослідження науковців, було запропоновано для розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі післядипломної освіти застосувати технологію ресурсно-орієнтованого навчання (РОН). Вивчаючи напрацювання С. Нестуля, яка здійснила глибокий аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених присвячених РОН (М. Гриньова, М. Макарова, Н. Кононец, В. Сідоров, М. Батлер, М. Ганнафін, Дж. Гілл, Б. Грін, К. Грінхау, С. Декстер, С. Ленд, Ш. Чанг), було зроблено висновок, що ця технологія за своєю суттю може виступати системоутворюючим чинником для створення моделі розвитку лідерської компетентності педагогів професійної освіти у системі підвищення кваліфікації в умовах сталого розвитку із поєднанням усіх вище зазначених сучасних освітніх трендів, технологій, методів.

Цінність ресурсно-орієнтованого навчання полягає в комплексному застосуванні форм, методів та засобів навчання, скерованих на цілісний підхід до організації освітнього процесу, зорієнтованого не лише на розвиток компетентностей, але й на удосконалення навичок самостійного активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування різноманітних інформаційних ресурсів. Це забезпечує організацію освітнього середовища закладу, за якої здобувачі освіти зорієнтовані на самостійну пошуково-дослідницьку роботу та активно залучаються до ефективного використання широкого спектру ресурсів: друкованих, електронних, людських (залучення фахівців, професіоналів з різних галузей тощо) та ін. Такий підхід може розглядатись одним із підґрунть освіти упродовж усього життя.

На думку дослідників, РОН за своєю природою є розвиваючим навчанням: розвиток навичок пошуку інформації, її аналізу і обробки; розвиток навичок самостійної роботи; розвиток життєвих та професійних компетентностей, особливо лідерської компетентності, як засобу саморозвитку і професійного зростання педагога [9].

Застосування такого підходу в подальшій реалізації моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти базувалось на платформі інформаційно-освітнього середовища (ІОС) БІНПО із залученням ресурсів електронних бібліотек, сайтів, структурних підрозділів інституту, інших закладів освіти та громадських організацій.

У результаті реалізації такої моделі було зроблено висновок, що інформаційно-освітнє середовище закладу освіти є системою взаємодії суб'єктів освіти, здатною до саморозвитку. При цьому, зв'язи між суб'єктами та компонентами системи встановлюються на основі інформаційної діяльності для реалізації освітніх завдань.

За основу було взято висновки дослідників, що ІОС розглядається одночасно як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система, що потребує реалізації інформаційно-програмної, психолого-педагогічної та дидактичної складової. Відповідно, залучення здобувачів освіти до такого освітнього середовища закладу є складовою розвитку їх лідерської компетентності, що відслідковувалось на практиці в процесі діяльності зазначеної моделі [9].

Таким чином, модель розвитку лідерської компетентності є цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності педагогів професійної освіти щодо оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, спрямований на набуття та розширення комплексу знань і передбачає оптимальне використання інформаційно-освітнього середовища Інституту, а пізніше на практиці – організації кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових, інформаційних та інших ресурсів. Дидактична складова цієї моделі реалізовується як комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених, насамперед, на комплексний підхід до організації освітнього середовища Інституту спрямованого на розвиток здібностей опрацювання інформаційних ресурсів з метою отримання знань про концепції лідерства, застосування ефективних методик та стилів лідерства, формування лідерських умінь та навичок, які забезпечують здатність здобувача освіти бути лідером. Такий підхід передбачає консолідацію різних ресурсів, які оптимально використовуються для розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти.

Спираючись на дослідження та досвід діяльності ШЛПО у Білоцерківському інституту неперервної професійної освіти за ініціативи В.В. Сидоренко, докторки педагогічних наук, професорки була розроблена інноваційна модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в умовах сталого розвитку. Проект реалізовувався у форматі Школи лідерів професійної освіти (Школа) за темою «Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах сталого розвитку». Для апробації зазначеної моделі була сформована група слухачів підвищення кваліфікації із числа контингенту керівних кадрів закладів П(ПТ)О Дніпропетровської та Київської областей.

Мета Школи лідерів професійної освіти: розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в умовах сталого розвитку на основі технології ресурсно-орієнтованого навчання.

Зміст навчання розкривається через освітньо-професійну програму (ОПП) підвищення кваліфікації за темою: «Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах сталого розвитку». Зазначена ОПП включає п'ять взаємопов'язаних модулів, спрямованих на збалансований розвиток компонентів лідерської компетентності та лідерських якостей і забезпечується навчально-методичним комплексом. Модулі Програми такі:

1. Нормативно-правові засади управлінської діяльності менеджера освіти;
2. Менеджмент і лідерство в освіті дорослих;
3. Психологія професійної діяльності керівника закладу;
4. Організація освітнього простору закладу П(ПТ)О;

5. Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій.

Форми навчання: очна (передбачає проведення лекцій, практичних занять, семінарів, майстер-класів, тренінгів, науково-дослідна робота);

дистанційна (використання ресурсу дистанційної освіти <https://portal.office.com/> на платформі Microsoft Teams та організації інтерактивного он-лайн навчання в його середовищі;

змішана, яка передбачає гармонійне поєднання традиційної та дистанційної форми з акцентом на самостійну роботу слухачів, залучення їх до участі в засіданнях Школи лідерів професійної освіти БНПО, регіональних семінарах, Всеукраїнських та Міжнародних конференціях, заходах Міжнародної спеціалізованої виставки «Освіта та кар'єра - 2021», тощо.

Схематично модель дидактичної системи (концептуально-цільовий, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, мотиваційний, діагностико-результативний компонент) представлено на рисунку 3.2.1.

Загалом, відповідно до визначення Г. Білецької, інформаційно-освітнє середовище Інституту забезпечується функціонуванням складників: *мережевої* (створення зв'язків, відношень між здобувачами освіти та інформаційними ресурсами шляхом використання ІКТ, сервісів Інтернету для досягнення навчальних цілей); *інтерактивної* (середовище, яке ґрунтується на веб-технологіях і підтримує структуровану взаємодію між членами освітньої спільноти – взаємопов'язана, структурована сукупність веб-сторінок, груп в соціальних мережах); *віртуальної* (інформаційні ресурси, які узгоджуються з процесами комунікації та діяльності, утворюючи цілісність, інтегруються в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене самостійне навчання); *середовища дистанційного навчання*, що включає схематизовану модель педагогічного процесу з побудовою навчальних курсів на базі мережних технологій (Відділ цифровізації освітньої діяльності БНПО), модульний динамічний об'єктно-орієнтований сегмент навчання (програмний комплекс для організації навчання з використанням дистанційних технологій в ресурсі <https://portal.office.com/> на платформі Microsoft Teams) [1].

Ще однією із особливостей Школи стало залучення до освітнього процесу не лише науково-педагогічних працівників закладу, а й досвідчених фахівців, практиків, представників громадських організацій, тощо. Серед них: Мірошніченко К.Б, президент ГО «Всеукраїнська асоціація працівників професійно-технічної освіти»; Ключко А.О., президент ГО «Результативний старт ультраактивного розвитку суспільства», кандидатка педагогічних наук, доцентка, тренерка, фасилітаторка програми «Активні Громадяни» Британської Ради в Україні; Василенко В.М., директор НМЦ ПТО у Дніпропетровській обл.; Баркар В.І., Во директора ДНЗ «Білицький професійний ліцей» та інші.

Специфіка такої програми полягає у можливості закладу освіти оптимально реагувати на запити здобувачів освіти з урахуванням рівня сформованості їх компетентностей. Сутність такого підходу полягає у можливості комбінації необхідного набору модулів, збалансуванні співвідношення їх змістового наповнення та плануванню розподілу реалізації підвищення кваліфікації педагогічного працівника у міжтестастійний період. Відповідно, один із показників моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників є її варіативність та динамічна комбінація.

Діяльність Школи була реалізована за трьома основними напрямками досягнення результатів:

1. Розвиток когнітивного компоненту лідерської компетентності. Включає систему знань, якими має володіти педагог професійної освіти, щоб бути лідером у процесі освітньої діяльності.

2. Удосконалення операційно-діяльнісного компоненту освітнього лідерства. Представляє собою єдність організаційних і комунікативних умінь, що забезпечують здатність педагога інтегрувати діяльність групи як єдиної команди. Цей компонент розвиває здатність фахівця до застосування лідерських знань та вмінь в процесі освітньої практики.

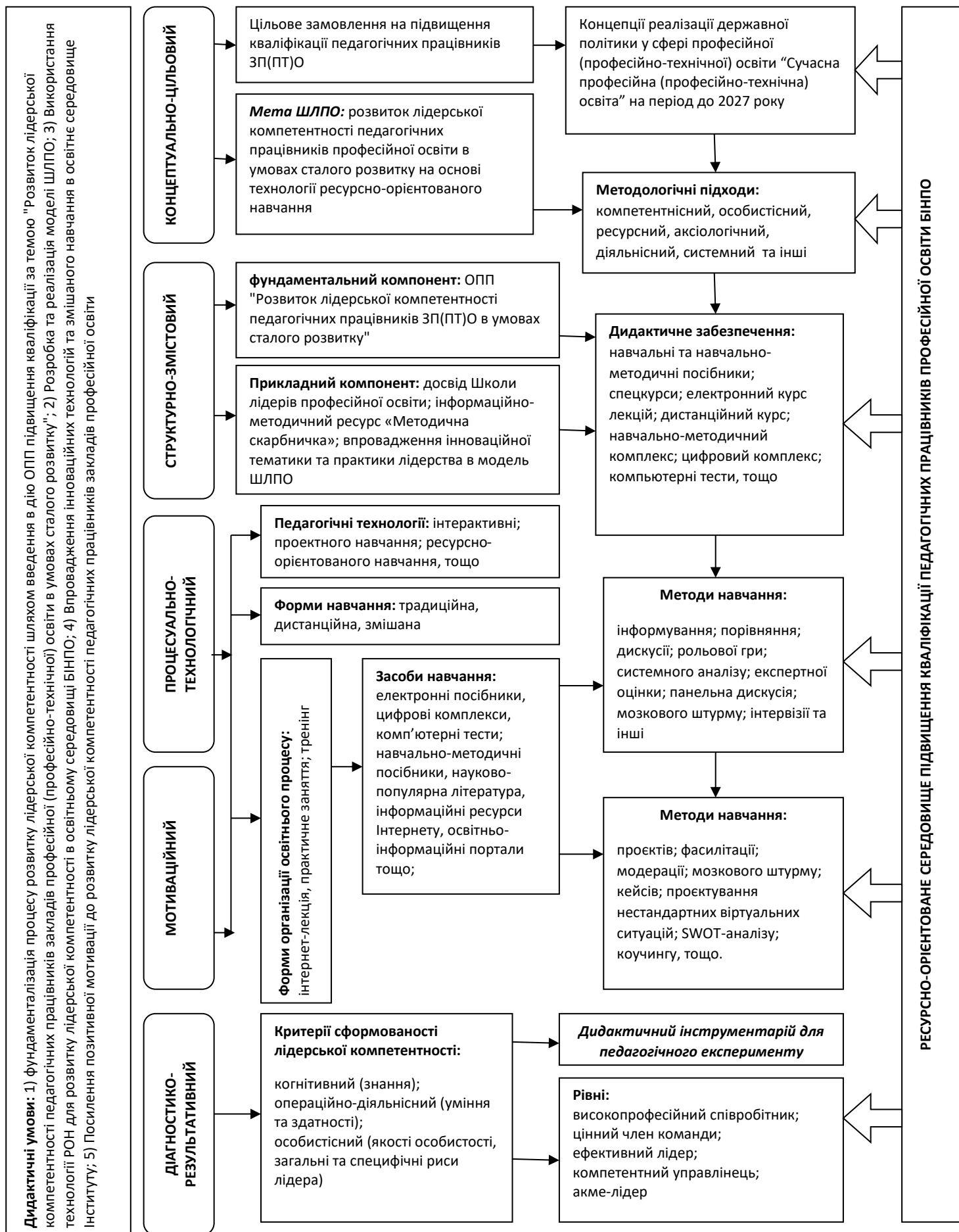


Рис. 3.2.1. Модель дидактичної системи Школи лідерів професійної освіти

Відповідно, формує його готовність до трансформації практичного життєвого досвіду для досягнення професійних цілей на засадах лідерства, та застосування ефективних методів різних стилів лідерства.

3. Особистісне зростання педагога як збалансований розвиток рис та якостей, необхідних для успішної реалізації освітньої діяльності.

Як результат співпраці здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників БІНПО в процесі реалізації моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти стали висновки щодо ефективності її діяльності.

Самоаналіз слухачів групи, які є керівниками різних рівнів управління в закладах П(ПТ)О свідчить про динамічний розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного компоненту лідерської компетентності. Поряд із зазначеним було зроблено припущення, що педагогічні працівники закладів освіти, які не займають керівні посади потребують більш глибокого теоретико-практичного вивчення поняття лідерства та необхідності розвитку у освітян лідерської компетентності.

Оприлюднені результати емпіричного дослідження О. Кулик, що свідчать про недооцінку освітянами та випускниками педагогічних ЗВО значення лідерської компетентності в контексті їх професійної діяльності знайшли відгук у слухачів групи. Визначення реального рівня цього показника може слугувати підґрунтям для ефективного планування та розстановки акцентів їх компетентнісного розвитку [3].

Зазначене дослідження може бути основою для розробки форми вхідного тестування для визначення реального стану сформованості лідерської компетентності педагогічного працівника. Дане анкетування включає чотири блоки. Перший блок направлений на оцінку психологічних та особистісних якостей педагога як лідера (інтелект, екстраверсія, самосвідомість, емоційна стабільність, відкритість, мотивація, соціальний інтелект, рефлексивність, емоційний інтелект).

Другий блок визначав лідерські уміння (вирішувати проблеми, взаємодіяти з іншими, планувати, здійснювати соціальну оцінку, поведінкову гнучкість, мотивування себе та інших).

Третій – містив знання педагогічного працівника як лідера. До цього переліку було віднесено: знання теорій лідерства, стилів лідерства та можливостей їх застосування в різних ситуаціях, технологій командного управління, правил та законів освітнього менеджменту, шляхів розв'язання конфліктів, технік управління емоціями.

Останній сегмент опитування визначав ціннісні засади професійної діяльності, серед яких: повага до інших, служіння іншим, чесність, справедливість, спільність [3].

Таким чином, рекомендації керівництва та педагогічної ради закладу П(ПТ)О в поєднанні з результатами тестування, можуть слугувати основою для визначення рівня розвитку лідерської компетентності та формування комбінації і співвідношення модулів даної моделі підвищення кваліфікації.

Заключним вагомим чинником, який логічно завершує систему є зворотній зв'язок. У цьому випадку доцільним вбачається використання інструментарію моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної освіти впроваджений на системному рівні у БІНПО [7]. Це дозволяє здійснювати оптимізацію моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників з урахуванням запитів стейкхолдерів та вимог часу.

Отже, на даному етапі розвитку України, державна освітня політика сприяє всебічному розвитку особистості, спрямована на освіту особистості протягом усього життя. В сучасних умовах соціокультурних та економіко-політичних трансформацій лідерський потенціал стає однією із важливих умов, а лідерство – інструментом реформування сфери професійної освіти та модернізації вітчизняного освітнього простору. Щоб бути затребуваним на ринку освітніх послуг, педагог повинен постійно працювати над розвитком особистих якостей та лідерської компетентності. У даному контексті, лідерські якості є одним із базових чинників самоорганізації та професійної реалізації педагогічних працівників професійної освіти. Їх вияв та удосконалення реалізовується через розвиток лідерської.

Зростання освітян як лідерів є цілісним динамічним процесом організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності освітян з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, спрямованим на набуття системи знань, якими він має володіти, щоб впевнено вибудовувати власну освітньо-кар'єрну траєкторію та бути лідером у професійній діяльності. Це передбачає оптимальне використання в освітньому середовищі закладу освіти консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.

Поряд із зазначеним, це процес, спрямований на використання усіх ресурсів, якими володіє Інститут, а також на розвиток його ІОС, представленого такими компонентами: мережне, інтерактивне, віртуальне навчальне середовище, середовище дистанційного навчання, модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище навчання.

Ресурсно-орієнтоване навчання як системоутворюючий чинник дидактичної системи розвитку лідерської компетентності педагогів в освітньому середовищі БІНПО представлено такими складниками: мета, зміст, форми, методи, засоби навчання та додаткові навчальні ресурси.

На основі досвіду підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти у БІНПО, дослідження напрацювань зарубіжних та вітчизняних дослідників було визначено зміст та апробовано інноваційну модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації (Школа лідерів професійної освіти).

Сутність такої моделі полягає у динамічній комбінації варіативних складників – освітніх модулів, що спрямовуються на розвиток когнітивного, операційно-діяльнісного та особистісного компонентів лідерської компетентності. Співвідношення яких визначається відповідно до рівня лідерства педагогічного працівника та перспектив розвитку за етапами підвищення кваліфікації у міжтестастійний період. Моніторинг якості підвищення кваліфікації дозволяє модернізувати модель відповідно до запитів замовників та вимог часу.

Структурно-дидактична модель ШІПО представлена: концептуально-цільовою, структурно-змістовою, процесуально-технологічною, мотиваційною та діагностико-результативною підсистемами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька Г.А. Сучасні інформаційні освітні середовища та їх застосування у професійній екологічній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя. 2012. Вип. 22 (75). С. 74–81
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#top> (дата звернення: 28.04.2021).
3. Кулик О. Стан сформованості лідерської компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти. *Освіта дорослих в Україні та світі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 2 жовтня 2020 р. С. 200–203.
4. Лютий М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 3. С. 85–97.
5. Міляєва В.Р. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2014. Випуск 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_10.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-те вид., доп. і перероб. Київ: Б.В., 2007. 655 с.

7. Моніторинг якості освіти та освітніх послуг: сайт Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти. URL: <https://binpo.com.ua/%d0%bc%d0%be%d0%bd%d1%96%d1%82%d0%be%d1%80%d0%b8%d0%bd%d0%b3-%d1%8f%d0%ba%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96-%d0%be%d1%81%d0%b2%d1%96%d1%82%d0%b8-%d1%82%d0%b0-%d0%be%d1%81%d0%b2%d1%96%d1%82%d0%bd%d1%96%d1%85/>
8. Нестуля С.І. Поняття лідерської компетентності сучасного менеджера. *Збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності»*. 2018. Випуск 21. С 133 – 137.
9. Нестуля С.І. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2019. 799 с. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8401>
10. Нестуля С.І. Структурні компоненти лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2018. № 4. С. 62 – 71.
11. Про завершення дослідно-експериментальної роботи на базі Кременчуцького ліцею № 11 Кременчуцької міської ради Полтавської області: Наказ МОН України від 13.02.2015 р. № 144. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-19/3568/nmo-144-1.pdf> (дата звернення: 28.04.2021).
12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25.06.2013 р., № 344/2013 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. (№ 38-39). С. 380.
14. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 419-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 28.04.2021).
15. Сидоренко В.В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці*: зб. матеріалів доп. учасн. III регіональної науково-практичної конференції. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С.8-17.
16. Коренева І.М. Феномен «освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113-123.

РОЗДІЛ IV

ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



ХАРАГІРЛО Віра Єгорівна,

*стара викладачка кафедри педагогіки,
психології та менеджменту*

*Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

e-mail: virahagirlo@gmail.com

ORCID iD: 0000-0001-9510-1127

SCHOOL OF PEDAGOGICAL COACHING AS AN INNOVATIVE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A COMPETITIVE PEDAGOGUES' OF VOCATIONAL EDUCATION

KHARAHIRLO Vira,

*Senior Lecturer of the Department of Pedagogy,
Psychology and Management,*

*Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
SIHE «University of Education Management» NAPS of Ukraine*

e-mail: virahagirlo@gmail.com

ORCID iD: 0000-0001-9510-1127

У розділі зазначено актуальність підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти в умовах сталого розвитку. Проаналізовано особливості застосування технології педагогічного коучингу для розвитку професійної компетентності, розкриття потенціалу особистості педагога в системі безперервної професійної освіти. Уточнено зміст поняття «педагогічний коучинг», обґрунтовано ефективність використання педагогічного коучингу для підготовки сучасного педагога. Розроблено структурно-функціональну компетентнісно орієнтовану модель підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти. Представлено досвід роботи Школи педагогічного коучингу Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти як інноваційної моделі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. Визначено продуктивність діяльності Школи педагогічного коучингу для підготовки інноваційного, вмотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти. Дослідження виконано в межах НДР «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (0121U108611, 2021 р.).

The section indicates the relevance of training a competitive teacher of vocational education in conditions of sustainable development. The peculiarities of the application of pedagogical coaching technology for the development of professional competence, the disclosure of the potential of the teacher's personality in the system of continuing professional education are

analyzed. The content of the concept of «pedagogical coaching» is clarified, the effectiveness of the use of pedagogical coaching for the training of modern teachers is substantiated. A structural-functional competence-oriented model of training a competitive teacher of vocational education has been developed. The experience of the School of Pedagogical Coaching of the Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education as an innovative model for the development of professional competence of teachers is presented. The productivity of the School of Pedagogical Coaching for the training of innovative, motivated, competitive teachers of vocational education is determined. The research was performed within the research «Improvement of modern models of professional development of teachers of vocational education in conditions of sustainable development» (0121U108611, 2021).

4.1. Актуальність упровадження сучасних моделей в систему підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку

Зміна соціальної і освітньої ситуації в країні актуалізувала необхідність пошуку ефективних моделей для підготовки компетентних, конкурентоспроможних фахівців, що загострилася в умовах фінансово-економічної кризи. Ефективний розвиток нашої держави багато в чому залежить від якості освіти. Саме тому підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів набуває останнім часом не лише суто економічного, але й загальносуспільного значення. Вимоги до спеціалістів освітньої галузі зростають і ускладнюються відповідно до потреб суспільства та науково-технічного прогресу. Сучасному суспільству в умовах сталого розвитку потрібні освічені, компетентні, креативні, ініціативні педагоги, які здатні до творчої діяльності і беруть на себе відповідальність за результати цієї діяльності. Стає очевидним, що сьогодні фахівець у галузі освіти повинен бути здатним бачити нове й перспективне, вносити зміни в традиційні форми та засоби навчання, проектувати освітній процес щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців з урахуванням законів ринкової економіки.

Концепція сталого розвитку вважається панівною ідеологією XXI сторіччя, що пояснюється усвідомленням світовою спільнотою необхідності забезпечити узгодження інтересів сучасності і майбутнього таким чином, щоб економічне та соціальне зростання здійснювалося на раціональних засадах, з урахуванням важливості гармонізації зв'язків між економічною, соціальною і екологічною системами. Останнім часом при визначенні перспектив соціальної та економічної політики окремих регіонів, підприємств, установ, закладів вищої та післядипломної освіти визначають сталий розвиток як головну характеристику оптимального поєднання цілей, засобів і результатів їх діяльності. Таким чином, в системі безперервної професійної освіти мова йдеться про пошук реальних шляхів підвищення ефективності управління, що вимагає наукового обґрунтування та методологічної розробки сучасних моделей підвищення кваліфікації у контексті сталого розвитку регіональних систем.

Сталий розвиток – це системно керований розвиток. Основою його керованості є системний підхід та сучасні технології, які дозволяють дуже швидко моделювати різні варіанти напрямків розвитку, з високою точністю прогнозувати їх результати та обирати найбільш оптимальний.

У теперішній час суспільство потребує педагога нової генерації, з інноваційним типом мислення, здатного до проектування власної освітньої траєкторії, готового до професійного розвитку впродовж життя. Ці вимоги перш за все спонукають педагога впроваджувати інноваційні педагогічні технології, переглянути традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надається перевага професійній компетентності, творчості педагогічного працівника що самостійно моделює та реалізовує індивідуальну

освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми, засоби та ін.), варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо.

Формування змісту професійної освіти на компетентнісній основі унормоване Концепцією реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року [9].

Як зазначено в документі «Метою Концепції є проведення реформи професійної (професійно-технічної) освіти», що забезпечить, в тому числі, формування «конкурентоспроможного та мобільного на ринку праці фахівця, особистості, яка здобула освітні та професійні компетентності відповідно до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та суспільства» [9].

Прийняття цих державних документів стимулювало і прискорило наукові розвідки проблеми впровадження компетентнісного підходу в освітній процес закладів професійної освіти.

Отже, українському суспільству потрібен педагог інноваційного типу, здатного до проектування власної освітньої траєкторії, готового до професійного розвитку впродовж життя. Ураховуючи вказане, зазначимо, що перед системою неперервної професійної освіти України постає завдання відповідної перебудови змісту й науково-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки компетентного конкурентоспроможного педагога, умотивованого до інноваційної професійної діяльності.

Виконання стратегічних завдань реформування системи освіти, яке забезпечить підвищення її якості та конкурентоспроможності, можливість інтеграції у європейський і світовий освітній простір, зумовлюють необхідність удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку. Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було б обґрунтовано теоретичні і методичні засади професійного розвитку педагогів за інноваційними компетентнісно орієнтованими концептуальними моделями підвищення кваліфікації в умовах сталого розвитку.

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та апробації Школи педагогічного коучингу як компетентнісно орієнтованої моделі підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти в умовах сталого розвитку.

Відповідно до поставленої мети **основні завдання** дослідження визначаємо таким чином:

1) Проаналізувати особливості застосування технології педагогічного коучингу для розвитку професійної компетентності, розкриття потенціалу особистості педагогів в системі безперервної професійної освіти.

2) Обґрунтувати ефективність використання педагогічного коучингу для підготовки конкурентоспроможного педагога.

3) Розробити, експериментально перевірити діяльність Школи педагогічного коучингу як структурно-функціональної компетентнісно-орієнтованої моделі підготовки конкурентоспроможного педагога в системі безперервної професійної освіти.

4) Визначити продуктивність Школи педагогічного коучингу як інноваційної моделі підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти.

Пріоритетні напрямки діяльності Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) передбачають новий спосіб функціонування закладу, створення інноваційного освітнього середовища, надання якісних освітніх послуг відповідно до запитів і потреб замовників вітчизняного ринку праці в умовах сталого розвитку.

Тому необхідність дослідження сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів у контексті розвитку професійної компетентності є вкрай актуальною.

Актуальність наукових розвідок в площині удосконалення моделей підготовки конкурентоспроможного педагога обумовлено тим, що професійна освіта у процесі інтеграції до європейського освітнього простору ставить до сучасного педагога підвищені вимоги. Трансформаційні процеси у суспільстві у свою чергу корегують ці вимоги з врахуванням особливостей ринку праці в Україні. Ці вимоги перш за все передбачають здатність педагога впроваджувати інноваційні педагогічні технології, переглянути традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надається перевага суб'єктній активності й творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює та зреалізовує індивідуальну освітню траєкторію, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми, засоби та ін.), варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо. У пошуках шляхів оновлення власної діяльності вітчизняні та закордонні педагоги все більше звертають увагу на педагогічний коучинг як на інноваційну освітню технологію. Освітній коучинг є недостатньо вивченою, однак надзвичайно актуальною з огляду на сучасні соціальні та освітні потреби проблемою як за кордоном, так і в Україні.

4.2. Аналіз дефініції «педагогічний коучинг» у вітчизняних і закордонних дослідженнях

На заході проблемою коучингу в контексті освіти займаються як окремі дослідники-практики: А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колетт, так і соціальні інституції – як, наприклад, Національний Коледж Шкільного Лідерства Великобританії (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) та Лондонський Міський Інститут Профспілок (The City and Guilds of London Institute).

Феномен коучингу полягає не лише у його навчальних можливостях, а також у формуванні соціальної культури, можливостей розвитку професійної компетентності, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Так, основоположник коучингу У. Голві трактує «коучинг – як мистецтво створення за допомогою співбесід та поведінки середовища, яке забезпечує рух людини до визначеної мети так, щоб воно приносило задоволення» [14].

Засновник школи трансформаційного коучингу П. Вріца вважає, що «коучинг – це мистецтво сприяти розвитку інших людей», при цьому ефективний коучинг допомагає реалізувати потенціал людини [4].

За К. Колетт, показовим прикладом можна вважати протиставлення ідеї директивного втручання: у коучингу існують концепції, згідно з якими ті, хто навчаються, повинні, насамперед, оволодіти навичкою самостійно направляти та коригувати своє навчання. З іншого боку, наставництво передбачає визначення чітких цілей та більшу орієнтацію на кар'єрне зростання [8].

Закордонні дослідники С. Торп і Дж. Кліффорд тлумачать коучинг як процес співпраці, який направлений на сприяння саморозвитку особистості шляхом осмислення власної діяльності, рефлексивного застосування знань і умінь [3]. Завдання тренера коуча – допомогти людині розвиватися і бути готовою до змін.

Дещо новий акцент у визначенні коучингу подають Л. Уїтворт, Г. Кімсі-Хаус, Ф. Сендел, стверджуючи, що коучинг – це свідомо створені партнерські стосунки, направлені на допомогу людині самореалізуватися, ефективно діяти і навчатися новому впродовж усього життя [7].

За визначенням Дж. Роджерс, мета коучингу полягає у «пробудженні» та використанні внутрішнього потенціалу особистості, який базується на бажанні і добрій волі

підопічного [5]. Відповідно, неодмінною умовою ефективного партнерства є взаємоповага і довіра, а важливими вміннями педагога-коуча – вміння слухати, ставити запитання та забезпечувати зворотний зв'язок. Задля більш чіткого визначення терміна у тому вигляді, в якому він використовується у освітній сфері, Національний Коледж Шкільного Лідерства Великобританії (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) запропонував таке порівняння коучингу та наставництва: у фокусі коучингу є зазвичай професійний діалог, розроблений з метою розвитку спеціальних професійних навичок, які б інтенсифікували професійний діапазон викладача; наставництво, у свою чергу, доречно під час зміни кар'єрних орієнтирів та освоєнні нової професійної ролі [4].

В Україні дослідження технології коучингу в професійній освіті проводять науковці Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, О. Нежинська, О. Проценко, С. Романова, В. Сидоренко, В. Тименко, О. Хмельницька.

Дослідниця С. Романова підкреслює, що коучинг – це взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять, допомагає студентам розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у своїй майбутній професії [13].

У наукових працях Н. Горук щодо впливу коучингу на розвиток когнітивного компоненту у структурі самоосвітньої компетентності виокремлено мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти [15].

О. Нежинською у відповідності до стандартів Міжнародної Федерації Коучингу (ICF) обґрунтовано сутність коучингу та надано характеристику основних технологій та інструментів коучингу з точки зору їх практичного застосування у роботі з клієнтом [10].

В. Сидоренко витлумачує педагогічний коучинг як інноваційну технологію науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти [12].

Отже, педагогічний коучинг є інноваційною технологією навчання, що дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, допомагає переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створити особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, моделювати та зреалізовувати власні програми саморозвитку й самовдосконалення.

Пріоритетні напрямки діяльності Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти передбачають новий спосіб функціонування закладу, орієнтацію на інноваційний освітній досвід, зміну професійних ролей і функцій (фасилітатор, супервізор, коуч), менеджмент якісних освітніх послуг відповідно до запитів і потреб замовників вітчизняного ринку праці, роботодавців і ключових стейкхолдерів. Саме тому, науково-педагогічні працівники інституту обрали технологію педагогічного коучингу як ключову інноваційну технологію для підготовки конкурентоспроможного педагога.

У рамках виконання науково-дослідної роботи «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» науково-педагогічними працівниками БІНПО уперше в системі професійної (професійно-технічної) освіти започатковано роботу Школи педагогічного коучингу як інноваційної компетентнісно орієнтованої моделі підготовки педагогів в системі безперервної професійної освіти.

Ми обрали технологію педагогічного коучингу тому, що у процесі взаємодії відбувається розкриття потенціалу людини, розвиток її професійних та особистих якостей, завдяки чому розвиваються нові здібності й навички, які підвищують ефективність роботи та покращують якість життя людини в цілому.

Школа педагогічного коучингу поєднує новий формат взаємодії: педагог – коуч – педагог професійної освіти.

Педагогічний напрям науково-дослідної роботи торкається проблем, спрямованих на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітньому просторі, формування покоління молоді, здатного робити особистісний вибір, набувати вмінь, навичок продуктивної та творчої праці.

Психологічний напрямок охоплює велику кількість проблем, які стосуються, перш за все, питань створення позитивного соціально-психологічного клімату. Науково-педагогічні працівники БІНПО вважають необхідною умовою для досягнення поставленої мети впровадження технології педагогічного коучингу, коуч-технік міжособистісної взаємодії, корекції соціальних стосунків, розвиток соціально-перцептивного інтелекту педагогічних працівників, навичок рефлексії та самоаналізу, загальної комунікативної культури, вміння саморегулювати емоційний стан, що забезпечує подолання конфліктів серед учасників освітнього процесу ЗП(ПТ)О.

Коло означених умов доводить перспективність впровадження технології педагогічного коучингу.

4.3. Школа педагогічного коучингу як структурно-функціональна компетентісно орієнтована модель підвищення кваліфікації педагога професійної освіти

Із урахуванням методологічних підходів та андрагогічних принципів підготовки педагога в умовах сталого розвитку нами розроблено *структурно-функціональну компетентісно орієнтовану модель підвищення кваліфікації педагога професійної освіти*.

Структурно-функціональна модель відображає процес забезпечення розвитку професійної компетентності та професійного розвитку педагога (рис. 4.3.1).

Моделювання, як метод дослідження, дає змогу створювати ефективні умови для реалізації мети підвищення кваліфікації та цілеспрямовано впроваджувати інноваційні технології в освітній процес.

Відомі українські та зарубіжні дослідники В. Биков, Л. Бірюк, І. Бех, Н. Волкова, О.Каверіна, С. Сисоєва, В. Ягупов, Якіманська, О. Янишин тощо присвятили свої праці розробці теоретичних засад створення моделей особистісно-орієнтованої освіти, погляди яких різняться, але не вступають у протиріччя між собою. Науковці розглядають моделювання як творчий процес, що водночас є методом, способом і засобом наукового пошуку, системою з власною структурою й функціями. Процес моделювання дає змогу вивчити загальні закономірності об'єкту дослідження, обґрунтувати нову теорію, служити засобом її побудови, формувати найкращу стратегію в будь-якій діяльності.

Розробляючи теорію моделювання, науковець В. Биков зазначає, що «*модель* - це деяке подання (аналог, образ) системи, що моделюється, у якому відображається, враховується, характеризується й можуть відтворюватися такі особливості й властивості цієї системи, які забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі». ⁶

Таке визначення поняття «моделі» ми взяли за основу у нашому дослідженні.

Моделювання (англ. *modeling*) – це спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей; це науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких із певних причин неможливе чи ускладнено. У дослідженні ми дотримувалися думки Н. Нічкало, що моделювання базується на основі єдності цілі, завдань, різноманітних видів діяльності,

⁶ Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. - К. : Атіка, 2008. 684 с.

організаційних форм та критеріїв функціонування системи й окремих її підсистем ⁷. Метод моделювання в нашому дослідженні застосовуємо для створення спрощеного макета досліджуваного явища, у якому представлені найголовніші його риси. Обґрунтування моделі розвитку здійснюється з урахуванням вимог Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, специфіки освітнього середовища ЗП(ПТ)О.

4.4. Методологічні засади структурно-функціональної компетентісно орієнтованої моделі підвищення кваліфікації педагога професійної освіти

Методологічну основу розробленої нами компетентісно орієнтованої моделі становлять положення теорії наукового пізнання, загальнофілософські ідеї гуманістичного підходу до навчання дорослих, загальнонаукові принципи об'єктивності, цілісності, усебічності вивчення явищ і процесів у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості; принципи освіти дорослих, зокрема неперервності, системності, гуманізації, варіативності, модульності, гнучкості, мобільності, випереджувального розвитку, самостійності і творчої активності, індивідуалізації і диференціації тощо. Методологічними засадами професійного розвитку педагогів професійної освіти є андрагогічний, аксіологічний, праксеологічний, компетентісний, інтегративний, інноваційний тощо.

В основу розробки моделі покладено концепцію вітчизняних та закордонних вчених про коучинг, як технологію розкриття потенціалу особистості, як інноваційну технологію науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку педагога.

На нашу думку, саме педагогічний коучинг є інноваційною технологією навчання, що дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, допомагає переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення, створити особливу атмосферу фасилітативної підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності, моделювати та зреалізовувати власні програми саморозвитку й самовдосконалення. Тому, Школа педагогічного коучингу як структурно-функціональна компетентісно орієнтована модель підготовки педагогічних працівників ЗП(ПТ)О передбачає можливість надбання нових знань в процесі підвищення кваліфікації, сприяє підготовці інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти в умовах сталого розвитку.

Головне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності і цілісності компоненти моделі, забезпечити гнучкість системи, зробити її здатною швидко реагувати, пристосовуватися до постійно змінюваних умов.

Компоненти пропонованої нами моделі розкривають внутрішню організацію процесу розвитку коучингової, інноваційної, професійної компетентностей, педагогічних працівників (мета, завдання, зміст основних ідей, організаційних форм і методів) і відповідають за постійне відтворення взаємодії між елементами даного процесу.

Під *структурно-функціональною*, компетентісно орієнтованою моделлю підготовки педагогічних працівників ми будемо розуміти цілісний процес, в якому сукупність підходів до підвищення кваліфікації спрямована на набуття педагогічними працівниками певних знань, умінь і навичок, а також на розвиток особистості.

⁷ Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. К. : Пед. думка, 2008. 200 с.



Рис. 4.3.1. Школа педагогічного коучингу як структурно-функціональна компетентісно орієнтована модель підвищення кваліфікації педагога професійної освіти

Будь-яка модель – це система, у структурі якої визначені взаємопов'язані елементи, серед яких мета, методологічні підходи, принципи, форми й методи, особливі умови, завдяки яким функціонує ця система. У нашому дослідженні модель містить наступні блоки: *концептуально-методологічний, організаційно-змістовний, операційно-діяльнісний та рефлексійно-оцінний*, які було визначено відповідно традиційно сталих складових.

Концептуально-методологічний блок моделі складається з концепції, методологічних підходів та принципів.

Основна концептуальна ідея полягає в тому, що професійна компетентність є базовою складовою професійної діяльності педагога, яка забезпечує ефективність реалізації освітнього процесу, забезпечує якість професійно-педагогічної діяльності, визначає індивідуальний стиль роботи кожного педагога.

Вважаємо, що найбільш дієвим та ефективним в організації освітнього процесу Школи педагогічного коучингу є процес застосування інноваційних педагогічних технологій, зокрема технологій педагогічного коучингу, що спрямовано на розкриття внутрішнього потенціалу педагога.

Концептуальні положення моделі реалізуються через методологічні підходи до розвитку професійної, інноваційної, коучингової компетентностей педагогічних працівників ЗП(ПТ)О: загальнонаукові, конкретно-наукові особистісно-зорієнтовані та конкретно-наукові. Підходи в комплексному поєднанні створюють передумови для глибинного розуміння процесу розвитку професійної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О й *спираються на загальнодидактичні, андрагогічні та специфічні принципи*, що дає можливість цілісно, у діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих проблем безперервної професійної освіти.

Концептуально-методологічний блок моделі має спрямовуюче призначення для всіх блоків моделі при визначенні їх змістовного наповнення.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі включає такі складники, як: мета, принципи, завдання Школи педагогічного коучингу. Мета має прогностичний характер, зміст якої спрямований на результат – підготовка інноваційного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти в умовах сталого розвитку.

Вимогами створення системи розвитку професійної компетентності в процесі підвищення кваліфікації є: переосмислення змісту, обсягу й структури психолого-педагогічних дисциплін; інтеграція трьох взаємопов'язаних і взаєморумовлених компонентів: знання, уміння, навички; застосування професійно-педагогічного досвіду і головне, застосування технології педагогічного коучингу.

Організаційно-змістовний блок містить організаційно-педагогічні умови реалізації моделі: застосування технології педагогічного коучингу, врахування перспективного досвіду, формування системи понять, що відображає сутність технології педагогічного коучингу, основні характеристики і передумови ефективності застосування технологій педагогічного коучингу в системі підготовки конкурентоспроможного педагога, ознайомлення з особливостями застосування технологій педагогічного коучингу в контексті взаємодії зі стейкхолдерами, вирішення практичних проблем використання коучингових технологій у закладах професійної освіти, опанування коуч-техніками міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, ознайомлення з формами і методами фасилітативної підтримки здобувачів освіти, застосування технологій коучингу в процесі психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; розвиток мотивації професійного вдосконалення та особистісного розвитку слухачів в умовах формальної і неформальної освіти; удосконалення та розвиток професійної компетентності педагогів в системі безперервної професійної освіти.

Операційно-діяльнісний блок відображає послідовність здійснення процесу розвитку професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу та містить

нову організаційну структуру освітнього процесу у вигляді коуч-сесій. Основною метою коуч-сесії є професійне висвітлення сутності й особливостей процесу коучингу, а також основних інструментів коучингу, які можуть бути застосовані в різних сферах життєдіяльності людини та спрямовані на розвиток особистості.

Цінність представлених матеріалів полягає у тому, що вперше в Україні представлено технологію коучингу та її основні інструменти, які можуть бути використані як у середовищі коучів, так і в системі освіти України на всіх її рівнях, включаючи педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

Зміст коуч-сесій: предмет андрагогіки – спрямованість на чіткий результат – особистість, яка розвивається, підготовлена до професійної діяльності, має сформовані пізнавальні запити, духовні потреби, здатна самостійно планувати і реалізовувати цілі, бути конкурентоспроможною на ринку праці.

Основна форма організації освітнього процесу Школи педагогічного коучингу – 6 коуч-сесій, що реалізуються: в один етап за очною формою, заочною та очно-дистанційною формами навчання, передбачається самостійне оволодіння частиною матеріалу за заочною та очно-дистанційною формами навчання; коуч - сесії містять відповідні теми, що мають теоретичні та практичні навчальні матеріали й об'єднані за ознакою відповідності змісту, навчальній меті, завданням модуля;

Заняття у Школі педагогічного коучингу проводяться за вибором професорсько-викладацького складу: лекція, семінарське заняття, тематична дискусія, самостійна робота; дистанційна лекція, відеолекція, мультимедіалекція, вебінар, дистанційне консультування, відеоконференція, чат-заняття, форум, Інтернет-заняття тощо.

Технології навчання: інтерактивні, коучингові, семінари-практикуми, аналіз ситуацій або case-метод, тренінги (психологічні, аутопсихологічні, комунікативні, тощо), ігрові технології професійного розвитку, зокрема імітаційні, ділові, організаційно-діяльнісні, рольові, ситуаційно-рольові, практичні і семінарські заняття, тематичні дискусії та ін. Методи навчання: проблемний виклад навчального матеріалу, сугестивний метод, метод укрупнених блочних одиниць, використання цифрових технологій, дослідницький метод тощо.

Форми роботи викладача:

- організація і проведення аудиторних і позааудиторних занять;
- розгляд освітнього матеріалу змістових модулів на лекціях, інтерактивних, актуалізованих лекціях та тренінгових, семінарських, тематичних заняттях, тематичних зустрічах, Інтернет-заняттях;
- консультування слухачів;
- організація і проведення заліку у форматі «Світове кафе». Світове кафе – альтернативний формат обговорення питань у групі. Це технічно нескладний, проте напрочуд ефективний метод створення діалогу. Такі раунди обговорень створюють живу «мережу» обміну думками й розширюють та поглиблюють колективні знання.

Форми роботи слухача Школи педагогічного коучингу:

- проведення поточного самодіагностування для виявлення індивідуально-особистісних і професійних настанов, рівня професійної компетентності, набутих компетенцій, самомотивації професійного розвитку;
- розроблення індивідуальної освітньої траєкторії на курсах підвищення кваліфікації;
- самостійне опрацювання навчального матеріалу на основі Робочого зошиту слухача ШПК;
- участь слухача курсів в Інтернет-заняттях, Інтернет-консультаціях.

Висуваючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що традиційне навчання в процесі підвищення кваліфікації не забезпечує необхідного рівня розвиненості

професійної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, тому було розроблено ОПП «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» на засадах компетентнісного, андрагогічного, особистісно-зорієнтованого, акмеологічного, системного тощо підходів, застосування інноваційних педагогічних технологій, принципів безперервності освіти, на основі Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікації», Постанови кабінету Міністрів України «Про порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників» (від 21 серпня 2019 р. № 800); Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, та Положення про організацію освітнього процесу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (затвердженого Вченою радою БІНПО, протокол № 5 від 27.11.2019 р.); вимог МОН України щодо впровадження державних стандартів робітничих професій на модульно-компетентнісній основі, із застосуванням технологій педагогічного коучингу, здійснення діагностичної, аналітичної, регуляційно-корекційної діяльності при проектуванні освітнього процесу.

Рефлексійно-оцінний блок структурно-функціональної компетентнісно орієнтованої моделі передбачає перевірку досягнення мети підготовки конкурентоспроможного педагога в системі безперервної професійної освіти. Цей блок містить у собі діагностику розвитку всіх компонентів професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу, враховуючи критерії та показники розвиненості цих компонентів.

Якщо в результаті діагностики рівень розвиненості професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу є високим чи творчим, то завдання розвитку виконано, а мету цільового блоку моделі досягнуто. Для слухачів із середнім рівнем розвиненості професійної компетентності стоїть завдання подальшого поетапного розвитку компетентності у міжкурсовий період підвищення кваліфікації в системі безперервної професійної освіти.

Визначення кінцевого рівня розвитку професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу, розвиток ними знань і умінь, об'єктивне оцінювання результатів навчання на основі обраних критеріїв, корегування робочих навчальних програм підвищення кваліфікації, складає мету оцінно-рефлексивного блоку моделі.

Оцінно-рефлексивний блок виступає якісною перевіркою, систематизацією й конкретизацією набутої компетентності педагогів професійної освіти. Система критеріїв навчальної діяльності повинна відповідати певним принципам її організації, а саме:

- *принцип системності* вимагає, щоб критерії характеризували рівень психолого-педагогічної компетентності особистості, виступаючи складовою в єдності всіх її структурних елементів, складових частин, які внутрішньо істотно взаємопов'язані; системність повинна бути свого роду проекцією, відображенням системного характеру психолого-педагогічної підготовки педагога;

- *принцип єдності* об'єктивних і суб'єктивних критеріїв. Дія та реальна поведінка людини є «надійним критерієм» і показником рівня їхнього соціального розвитку. Натомість, система критеріїв професійної компетентності педагогічних працівників буде неповною, якщо до неї не включено показники внутрішнього суб'єктивного світу особистості, рівня її знань, стану переконань і потреб, які є регулятором людських дій. Об'єктивні та суб'єктивні критерії можуть виступати в ролі самостійних і бути аспектом (показником) критерію більш високого рівня. Отже, оцінка психолого-педагогічної діяльності педагогів професійної освіти є складним *інтегральним показником*, яка повинна задовольняти основні вимоги. об'єктивність та універсальність, що передбачають використання запропонованих критеріїв;

- точність оцінювання, що забезпечується чітким дотриманням однозначно трактованих правил при оцінюванні;
- гнучкість, що потребує застосування поряд із жорсткими показниками оцінки й інтегральні показники.

Організація освітнього процесу слухачів Школи педагогічного коучингу в системі безперервної професійної освіти має враховувати їх специфічні характеристики (усвідомлення себе самостійними, самокерованими особистостями; наявність соціального, життєвого й професійного досвіду; необхідність апробації одержаних знань на практиці тощо) і привести до отримання бажаних результатів розвиненості професійної компетентності педагогів.

Крім того, для оцінки ефективності освітнього процесу у Школі педагогічного коучингу, розвитку професійної (інноваційної, коучингової тощо) компетентності педагогічних працівників необхідно визначити *показники*, що характеризують критерії розвиненості компетентності та виразити показники кількісно, за допомогою *індикаторів*.

Аналіз науково-педагогічних та психолого-педагогічних досліджень дає змогу виділити критерії оцінки розвиненості компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу. Критерії визначено відповідно до компонентного складу професійної компетентності педагогічних працівників: *мотиваційний критерій* заміряє рівень розвиненості мотиваційного компонента (мотиваційна спрямованість особистості педагога: мотивація до самовдосконалення й самоосвіти; мотивація до застосування технологій педагогічного коучингу, мотивація творчості та самореалізації в професійній діяльності;);

1) *когнітивний критерій* оцінює рівень якості теоретико-інформативного компонента (якість системи взаємопов'язаних знань і вмінь: спеціальних, педагогічних, психологічних, коучингових, комунікативних; інтеграція набутих знань, умінь та професійного досвіду);

2) *емоційно-вольовий критерій* виявляє рівень розвиненості психолого-регулятивного компонента (наявність емоційного досвіду соціальної поведінки та професійно важливих якостей особистості для свідомої саморегуляції своєї комунікативної поведінки);

3) *професійно-діяльнісний критерій* показує рівень розвиненості технологічно-управлінського компонента (володіння комплексом управлінських умінь; якість управління розвитком коучингової компетентності; володіння педагогічними технологіями тощо);

5) *професійно-особистісний критерій* визначає рівень розвиненості професійно-педагогічного компонента (функціональні й особистісні характеристики педагога, необхідні для професійної діяльності; комплекс знань та умінь; наявність уміння приймати педагогічно доцільне рішення при розв'язанні нестандартних педагогічних задач, активність у процесі професійної самоосвіти, самовдосконалення).

Виділені нами критерії та показники розвитку інноваційної, коучингової компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу цілком відповідають структурі професійної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О та служать для перевірки реалізації поставленої цілі та для оцінки ступеня цієї реалізації; дають змогу надати повну й об'єктивну характеристику рівня розвиненості компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу; визначити наявність або відсутність професійно значущих якостей педагогів, а саме: гнучкість та мобільність у спілкуванні, здатність до співробітництва, педагогічну рефлексію, емпатію, асертивність, толерантність, емоційну стійкість тощо. Ці критерії та показники уможливають конкретизування змісту професійної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, проведення вимірювання динаміки її розвитку в системі безперервної професійної освіти

З урахуванням наведених критеріїв діагностики ступеня розвиненості професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу та їх складових підструктур нами визначені три рівні її розвиненості: *середній, високий, творчий*. Охарактеризуємо їх зміст.

Середній рівень розвиненості професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу характеризується розвиненістю окремих компонентів компетентності, позитивним ставленням до набуття професійних знань та умінь; водночас, наявність внутрішньої мотивації до розвитку професійної компетентності непостійна. Для педагогів характерні: психолого-педагогічні знання; володіння окремими технологіями педагогічної комунікації; сформованість професійно важливих якостей особистості (гнучкість та мобільність у спілкуванні, здатність до співробітництва, толерантність). Асертивна поведінка педагогів ситуативна, не завжди може відстояти свою думку. Творчість педагогів сформована на основі накопиченого ними соціального та професійного досвіду, але вони не використовують педагогічний досвід інших. У педагогів середнього рівня недостатньо повно розвинена педагогічна рефлексія, відсутній досвід застосування інноваційних технологій у освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

На *високому рівні* більшість компонентів професійної компетентності слухачів Школи педагогічного коучингу розвинені, але саме інноваційна, коучингова компетентності потребують подальшого вдосконалення та розуміння їх взаємозв'язку. Для педагогів характерні: базові знання з педагогіки, загальної та вікової психології; стійкий мотиваційний інтерес до професійного розвитку, ґрунтовні теоретичні знання та розвинуті практичні вміння; емоційно-позитивний тон спілкування. Найважливіша функція рефлексивного мислення в професійному становленні та саморозвитку педагогів проявляється: в подоланні формальної оцінки педагогічних ситуацій; в усвідомленні, узагальненні, проектуванні власних дій та професійного розвитку; в оцінюванні професійних рішень. Це дає змогу педагогам змінювати, удосконалювати власні професійні якості.

Творчість викладачів визначається як: здатність фантазувати; асоціативно мислити; переносити знання та вміння в нові ситуації; критичність мислення, але відсутня генерація нових ідей.

Творчий рівень вирізняється якісною розвиненістю всіх структурних компонентів професійної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О. Ставлення до інноваційних, зокрема коучингових педагогічних технологій є ціннісним, оскільки їх розглянуто як засоби професійної діяльності, а застосування вважається особистісною та професійно важливою діяльністю. Педагоги ставлять до себе підвищені вимоги за прояв внутрішніх комунікативних резервів; мотивовані на успіх, на досягнення позитивних результатів; характеризуються рішучістю в нестандартних педагогічних ситуаціях та готовністю брати на себе відповідальність. Вони ставляться до асертивності як до виду педагогічної комунікації, а значення асертивності сприймають як адекватну оцінку обставин і власної поведінки, шлях самореалізації та саморозвитку.

Педагогам притаманна емоційна стійкість, комунікабельність і контактність, схильність до дружньої поведінки в комунікативних ситуаціях, уміння не розгубитися та контролювати емоції (власні й здобувачів освіти). Вольові якості особистості педагога проявляються в цілеспрямованості, принциповості, рішучості, наполегливості тощо. Творчість педагога розкривається в здатності за власною ініціативою ставити нові цілі, шукати власні оригінальні шляхи вирішення проблем, генерувати ідеї, висувати гіпотези.

Таким чином, у процесі апробації моделі визначено, що Школа педагогічного коучингу як структурно-функціональна компетентісно орієнтована модель підготовки конкурентоспроможного педагога складається із концептуально-методологічного, організаційно-змістовного, операційно-діяльнісного та рефлексійно-оцінного блоків. Названа модель ґрунтується на компонентному, структурному та функціональному аналізі,

згідно з яким було встановлено її компоненти, виявлено та проаналізовано взаємозв'язки між ними та надано якісні характеристики її блоків.

Важливу роль для підготовки конкурентоспроможного педагога відіграє розвиток професійної компетентності, тобто організаційно-змістовний, та операційно-діяльнісний блоки. Змістовий блок окреслює зміст розвитку професійної компетентності педагогів професійної освіти на основі застосування технологій педагогічного коучингу. Основу організаційно-змістовного блоку становлять загально-дидактичні, андрагогічні й специфічні принципи навчання дорослих та організаційно-педагогічні умови реалізації моделі.

Отже, структурні блоки моделі підготовки конкурентоспроможного педагога в умовах сталого розвитку зокрема, концептуально-методологічний, організаційно-змістовний, операційно-діяльнісний та рефлексійно- оцінний є підсистемами, до складу яких входять власні взаємопов'язані елементи. Ці елементи розташовані в чіткій послідовності, що відображає системний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників саме завдяки використанню технологій педагогічного коучингу.

Інноваційність запропонованої моделі визначається застосуванням технологій педагогічного коучингу в системі безперервної професійної освіти.

4.5. Експериментальна перевірка продуктивності Школи педагогічного коучингу як інноваційної моделі підвищення кваліфікації педагога професійної освіти

Із метою перевірки гіпотези про ефективність технологій педагогічного коучингу на базі Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти в Рівненській області було започатковано експериментальну Школу педагогічного коучингу (ШПК). Освітній процес у Школі педагогічного коучингу ґрунтувався з урахуванням основних системоутворювальних принципів побудови відкритої освіти, зокрема *сприяння сталому розвитку, доступності освіти, студенто(людино)центрованого навчання, безперервності, системності, гуманізації, варіативності, модульності, випереджувального професійного розвитку, академічної доброчесності, індивідуалізації і диференціації, моніторингу якості* тощо.

Чинниками підвищення якості, ефективності та результативності системи безперервної професійної освіти, збільшення попиту на різноманітні освітні послуги, зміни мотиваційної готовності й здатності педагогічних працівників до навчання впродовж життя, отже, як довгострокові інвестиції в майбутнє вважаємо застосування технологій формальної і неформальної освіти при організації роботи ШПК. Під модеруванням наукового консультанта Школи докторки педагогічних наук, професорки кафедри педагогіки, психології та менеджменту Сидоренко В.В. розроблено організаційно-нормативне підґрунтя функціонування ШПК, зокрема, «Положення про Школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти» що регламентує її роботу, визначає нормативно-правові, організаційно-змістові, науково-методичні засади функціонування.

Науково-педагогічними працівниками БІНПО було розроблено, апробовано та успішно впроваджено в освітній процес Експериментальну програму розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників в системі професійної освіти, що містить науково-обґрунтований зміст для безперервного професійного саморозвитку і самовдосконалення педагога впродовж життя. Актуальність підвищення кваліфікації для даної категорії слухачів з використанням технологій коучингу полягає у необхідності

розвитку їх ключових компетентностей для забезпечення і реалізації освітньої політики держави у галузі професійної освіти.

Мета програми полягала у розвитку професійно-педагогічної, соціально-психологічної, творчої, інноваційної, коучингової компетентностей педагогічних працівників, сприянні їхньому професійному та особистісному розвитку в умовах соціальних трансформацій шляхом реалізації наступних завдань:

- удосконалення та оновлення знань і вмінь із психолого-педагогічних, методологічних, інформаційно-технологічних та інших питань забезпечення ефективної професійної діяльності слухачів Школи педагогічного коучингу;
- отримання додаткових та вдосконалення наявних знань і вмінь з основних напрямів психолого-педагогічної діяльності;
- активізація самостійної діяльності, розвиток мотивації професійного вдосконалення та особистісного розвитку слухачів в умовах сталого розвитку;
- формування у слухачів Школи педагогічного коучингу цілісного погляду на сучасні інноваційні педагогічні технології, розуміння можливостей цих технологій та способів їх використання для вирішення педагогічних завдань і залучення до системного середовища, підтримки навчання впродовж життя.

Моніторинг діяльності експериментальної групи показав результативність застосування технологій педагогічного коучингу для підготовки інноваційного, вмотивованого, конкурентоспроможного педагога професійної освіти, отже було прийнято рішення про наукове обґрунтування, розробку та експериментальну перевірку діяльності Школи педагогічного коучингу як інноваційної компетентнісно орієнтованої моделі підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти.

Науково-педагогічними працівниками БІНПО для слухачів Школи розроблено освітньо-професійну програму «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О».

Освітньо-професійна програма «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» включає комплекс компонентів, а саме: програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти за інноваційною моделлю із застосуванням технологій педагогічного коучингу та робочі навчальні програми спецкурсів, матеріали для самостійної роботи слухачів спрямованих на розвиток коучингової, інноваційної, комунікативної, психолого-педагогічної, фасилітативної компетентності.

Унікальність освітньо-професійної програми «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» полягає у тому, що вона є складником інноваційної компетентнісно орієнтованої моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників з використанням технологій педагогічного коучингу, поєднує технології педагогічного коучингу з орієнтацією на самостійне, неперервне оволодіння знаннями, компетенціями та навичками згідно реалізації освітніх послуг для дорослих та допомагає педагогам закладів професійної (професійно-технічної) освіти проєктувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку.

Особливість освітньо-професійної програми полягає у тому, що в ній уперше в системі професійної (професійно-технічної) освіти застосовуються технології педагогічного коучингу при підвищенні кваліфікації педагога професійної освіти.

Освітньо-професійну програму побудовано з урахуванням принципів:

- *андрагогічних*, у тому числі, опори на досвід, переваги самостійного навчання, організації спільної роботи, пов'язаної зі спілкуванням, реалізацією й оцінюванням освітнього процесу, елективності навчання, яке означає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання й оцінки результатів, розвитку освітніх потреб тощо;

- *побудови відкритої освіти*, а саме: сприяння сталому розвитку, людиноцентрованого навчання, безперервності, системності та послідовності, гнучкості і мобільності, випереджувального професійного розвитку, раціонального поєднання самостійності і творчої активності тощо;
- *науковості*, реалізація якого забезпечується добором навчального матеріалу з урахуванням кола останніх наукових здобутків й досягнень за зазначеним напрямом;
- *урахування позицій стейкхолдерів*, який полягає у забезпеченні співпричетності і охопленні всіх зацікавлених сторін, встановленні зворотного зв'язку на основі взаємних очікувань та побажань,
- *відображення якості*, який полягає в перенесенні (відображенні) якості процесу на якість результату. Відтак, якість результату (рівень досягнення результатів навчання (набуття/розвитку компетентностей) на курсах підвищення кваліфікації), успадковує якість процесуального компоненту (якість освітнього процесу),
- *інноваційності*, реалізація якого забезпечується застосуванням технологій педагогічного коучингу при організації освітнього процесу,
- *практико орієнтованості змісту* курсів підвищення кваліфікації, застосування форм, методів, коучингових підходів при підготовці конкурентоспроможного педагога П(ПТ)О

Програма ШПК розрахована на 75 годин (2.5 ЄКТС).

Освітній процес за розробленою програмою ШПК спрямовано на: підготовку конкурентоспроможного педагога ЗП(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу, із використанням технологій педагогічного коучингу з метою оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему за допомогою сучасних інноваційних технологій.

Необхідною умовою цього процесу є використання технологій педагогічного коучингу щодо вдосконалення як власної професійної діяльності, так і особистісного професійного розвитку педагога впродовж життя.

Освітньо-професійна програма «Розвиток професійної (коучингової) компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О» успішно пройшла апробацію в січні-березні 2021 р у групах слухачів Школи педагогічного коучингу на основі угод про співпрацю між БІНПО і закладами професійно (професійно-технічної) освіти, зокрема на базі НМЦ ПТО у Херсонській, Дніпропетровській областей, ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти», ВПУ №17 м. Дніпро, ВПУ №17 м. Генічеськ Херсонської області, Нікопольський центр професійної освіти, ДНЗ «Вище професійне училище № 2» м.Херсон, ДНЗ «Херсонське вище професійне училище сервісу та дизайну», ДНЗ «Буцький політехнічний ліцей» Черкаської області, Кропивницьке ВПУ №1, Білгород-Дністровський «Будівельний професійний ліцей» Одеської області.

Освітній процес у Школі педагогічного коучингу побудовано у вигляді коуч-сесій, зокрема: «Технологія селф-коучингу для безперервного професійного саморозвитку педагога» (В.Сидоренко, докторка педагогічних наук, професорка), «Основи педагогічного коучингу» (О. Нежинська, кандидатка психологічних наук, доцентка, міжнародний сертифікований коуч), «Педагогічний коучинг в системі підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти» (В. Харагірло, старша викладачка), «Механізми управління власним станом та поведінкою» (Н. Верченко, кандидатка біологічних наук, доцентка), «Розвиток конфліктологічної компетентності педагога професійної освіти: коучинговий підхід» (Н. Торба, кандидатка психологічних наук, доцентка), «Цифрові технології в професійній діяльності педагога-коуча» (В. Грядуща, кандидатка технічних наук, старша викладачка).

Для організації мережевої взаємодії під час підвищення кваліфікації слухачів школи педагогічного коучингу шляхом формальної і неформальної освіти використовувалися

презентативна й освітня локації платформи «Профосвіта» (<https://profosvita.org>), функціонував консультаційний пункт Віртуальної школи педагогічного коучингу, застосовано дистанційне консультування (синхронно та асинхронно) тощо.

Освітня рубрика Віртуальна школа педагогічного коучингу присвячена аналізу застосування технологій коучингу у освітньому процесі, тенденцій розвитку освіти, обговоренню прогнозів суспільних і наукових трансформацій. У рубриці розміщено програму ШПК, робочий зошит «Педагогічний коучинг як технологія підготовки майбутніх кваліфікованих робітників», довідково-навчальні матеріали для проєктування власної освітньої траєкторії.

Теоретична інформація представлена лекційними матеріалами, мультимедійними презентаціями, відеоконтентом, практика супроводжується інтерактивними завданнями та навчальними тестовими тренажерами, завданнями для самостійної роботи тощо. Для слухачів ШПК розроблено питання, що виносяться на коучинг-сесії, індивідуальні завдання відповідно до проведеного моніторингу, методичні рекомендації щодо планування й реалізації проєктів професійного розвитку, матеріали для моніторингу професійного розвитку (тести, діагностики, анкети, бліц-опитування тощо). Усі матеріали об'єднані в цифровий навчально-методичний комплекс.

У Школі педагогічного коучингу важливою умовою й основним аспектом розвитку особистості педагога є мотивація до змін, прагнення розширювати сфери своєї життєдіяльності, інтерес до нових аспектів життя, прагнення до самовдосконалення тощо.

При цьому комунікацією в рамках коучингу часто називають «трансформаційними розмовами». Цим терміном позначається спосіб розмови, внаслідок якого якісно змінюється життя співрозмовника. І відповідно коуч відіграє тут роль провідника.

Тобто коучинг – це, передусім, трансформація. І наскільки клієнт готовий до змін насамперед, залежить саме від нього. Слід зазначити, що зміни стосуються усіх сфер психічної активності педагога й проявляється у таких основних аспектах: ціннісно-мотиваційному (зміни цінностей, мотивів); когнітивному (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового, поведінковому (здійснення певних дій, перетворень); емоційному (виникнення нових емоцій).

У коучингу велика частина роботи полягає в проясненні смислів, які клієнт вкладає в той або інший термін, слово чи дію. Його основними інструментами служать активне слухання, запитальні технології, ефективні питання, елементи тренінгу та ін.

Коучинг як технологія суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, технологія керування власним станом, власними ресурсами, технологія супроводу розвитку особистісного потенціалу, підвищенні особистої ефективності, максимальної ефективності вирішення актуальних життєвих завдань.

Традиційними методами коучингу, які застосовуються у Школі педагогічного коучингу БНПО на різних стадіях навчального процесу, є вправи на розвиток умінь постановки цілей і стратегічного планування, такі як GROW (абревіатура від англійських слів «goal» (ціль), «reality» (реальність), «option» (варіант), «will» (воля), SMART (абревіатура слів «specified» (конкретний), «measurable» (вимірюваний), «agreed» (узгоджений), «realistic» (реалістичний), «timed» (обмежений у часі) або SMAC (абревіатура слів «specified» (конкретний), «measurable» (вимірюваний), «achievable» (досяжний), «challenging» (стимулюючий); вправи «мозковий штурм», «колесо життя», «асоціації» і «тайм-менеджмент»; ведення щоденників, симуляції, візуалізації, шкалування на визначення своїх умінь, мотивів, обмежень тощо. Зміст перелічених методів базується на триступеневій схемі: мета – дія – результат. Вони навчають слухачів ставити перед собою завдання і виконувати його. Зокрема, методика SMART тренує вміння ставити чіткі, конкретні, обмежені в часі реалістичні цілі, досягнення яких матиме суттєвий вплив на

особисте або професійне життя; цей вплив вимірюється певними конкретними категоріями та узгоджуються із життєвими планами і теперішньою ситуацією кожного педагога.

Спілкування у стилі «коучинг» вимагає від педагога щирого зацікавлення слухачами і прийняття такими, якими вони є, емоційної компетентності, емпатії як здатності співпереживати, неупередженості, активного і глибинного слухання, професійних знань, технологій і досвіду. Використання бесід і дискусій вимагає зміни ролі педагога із директивного керівника на помічника-фасилітатора, який усвідомлює механізми і динаміку групової роботи, допомагає у досягненні мети, визначеної групою.

При підготовці конкурентоспроможного педагога в Школі педагогічного коучингу було застосовано наступні коуч-техніки:

Техніка «ефект люстерка» як техніка невербального віддзеркалення у міжособистісній взаємодії учасників освітнього процесу. Віддзеркалення – це повторення міміки, інтонації, жестів свого співрозмовника. На рівні підсвідомості віддзеркалення дає відчуття, що ми думаємо та відчуваємо так само, як і наш співрозмовник[10]. «Закон люстерка» допомагає як найкраще встановити контакт з іншою людиною, а також досягти взаємопорозуміння. Ефективна також техніка воронка запитань як техніка мотивації до дії. Воронка запитань-техніка аналізу потреб, структурована за принципом від загального до окремого. Питання відіграють величезну роль у комунікаціях діловому спілкуванні, спорі і полеміці. За допомогою питань можна як багато чого для себе прояснити, але так багато і запитати. Доречне питання може висвітлити слабкі сторони позиції опонента, змусити його залучити для обґрунтування своєї тези додаткові кошти. Уміння коректно поставити запитання – мистецтво. Відомо, що правильно поставлене запитання - це вже половина відповіді. Питання можуть надати потрібну, необхідну інформацію. Вони можуть прояснити проблемну ситуацію, можуть точно вказати, за яким сценарієм важливо спрямувати розвиваються реалії ділового спору.[6]

Важливим моментом є впровадження в коучинговий процес техніки парафраз, повторення або інтерпретації за допомогою яких клієнт зовсім по іншому дивиться на свою проблему або на питання що розглядається під час коуч-сесії. Часто саме після застосування коучем техніки перефразування клієнт зовсім по-новому дивиться на свою проблему або на питання, яке розглядалося під час коучингової сесії. У ту мить, коли одна і та сама ситуація проговорюється іншими словами іншою людиною дає клієнтові можливість подивитися на неї по-іншому або зрозуміти для себе зовсім інші речі. Не можна виключити і того, що саме в таку мить у клієнта може виникнути інсайт (від англ. insight – прозорливість, проникнення в суть, розуміння, осяяння, раптова здогадка, прозріння – багатозначний термін з області психології, психоаналізу та психіатрії, що описує складне інтелектуальне явище, суть якого полягає в несподіваному, частково інтуїтивному прориві до розуміння поставленої проблеми і «раптовому» знаходженні її рішення)[10]

На нашу думку, доцільно використовувати метафору як один з основних засобів структурування досвіду у коучинговому процесі. Як правило, клієнт, розказуючи про свою проблему, описує безліч розрізнених вражень, почуттів, фактів, оцінок і висновків, так що розібратися в цьому нелегко. Сильне бажання передати складність і багатоаспектність життєвої ситуації часто перетворює розповідь на незв'язну плутанину слів з безліччю повторів. Метафорична комунікація полегшує саморозкриття, спілкування на символічному рівні, сприяє проявленню індивідуальності. Вдала метафора «схоплює» досвід клієнта у всій повноті його індивідуальних особливостей, для розуміння яких за іншого підходу потрібно чимало часу і спеціальних зусиль. Метафорична комунікація є перспективною технікою, її застосування істотно підвищує ефективність діяльності коуча.

Отже, для формування умінь самоорганізації і саморегулювання освітньої діяльності слухачів, доцільно використовувати традиційну для коучингу чотириступеневу модель GROW, розроблену Дж. Уітмором . Чотири літери назви моделі відповідають першим

буквам слів, що означають етапи проведення навчальної дискусії або стадії на шляху до вирішення проблеми:

- перший етап «goal» (у пер. з англ. *мета*) – визначення цілей і завдань вирішення окресленої проблеми;
- другий етап «reality» (з англ. *реальність*) – окреслення стану проблеми, визначення ресурсів, знань, необхідних для її вирішення;
- третій етап «option» (з англ. *варіант*) – пошук можливих шляхів вирішення проблеми, вибір найоптимальніших;
- четвертий етап «will» (з англ. *воля*) – застосування обраних стратегій, перевірка в дії [7].

Ефективною, на наш погляд, є також вправа «Зміни перспективу», яка дозволяє побачити і вивчити проблему з різних перспектив. Її мета – навчити слухачів розуміти точку зору іншого, побачити проблему очима іншої людини, подивитися на неї «під іншим кутом», щоб дослідити ґрунтовніше, ширше. Цей метод можна також порадити слухачам для проектування індивідуальної освітньої траєкторії. Технологію коучингу у професійній освіті можна застосовувати у процесі викладання різних дисциплін, на практично-семінарських заняттях, тренінгах, для виконання науково-дослідних завдань, випускних робіт з метою стимулювання самостійного пізнавального пошуку, прийняття рішень, розвитку критичного мислення, відповідальності, впевненості у власних можливостях. Здобувши уміння і досвід вирішення проблем у навчальних ситуаціях, слухачі розвивають професійну компетентність, прагнуть до саморозвитку і самореалізації. Важливими умовами розвитку професійної компетентності у процесі застосування технології коучингу є усвідомлене ставлення до слухачів як до відповідальних творців і менеджерів своєї професійної діяльності, які успішно інтегрують самоуправління (вибір змісту, форм, методів і засобів навчання) із самоконтролем (оцінюванням і моніторингом власної когнітивної діяльності); формування потреби у самопізнанні, саморозвитку, постійному самовдосконаленні та пізнанні своїх можливостей.

Саме діагностика і підтримка індивідуальних пізнавальних інтересів, надання можливостей вибору, індивідуалізація та диференціація навчання; застосування аналізу та критичних рефлексій; ведення слухачами щоденників своєї навчально-пізнавальної діяльності та залучення до її оцінювання, використання робочих зошитів в процесі самостійної роботи сприяє підготовці компетентного, конкурентоспроможного педагога в системі безперервної професійної освіти.

Здійснене дослідження дозволяє стверджувати, що технологія коучингу, яку зазвичай розглядають лише як педагогічний супровід або створення оптимальних умов для розкриття потенціалу особистості, є продуктивною для розвитку професійної компетентності особистості, оскільки тренує здатність ефективно діяти і навчатися, розвиває навички самостійного пізнавального пошуку, самоуправління і ефективного менеджменту власної освітньої діяльності.

Таким чином, застосування коучингу в освітньому процесі передбачає:

- системний супровід слухача, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей в конкретні терміни, в результаті чого у суб'єкта формується гнучкість і адаптивність до змін, здатність швидко і ефективно реагувати в критичних ситуаціях;
- партнерське комунікативне співробітництво, що допомагає досягати значних результатів як у професійній так і у різних сферах життєдіяльності;
- безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату;
- систему взаємодії з коучем, із самим собою, з навколишнім світом;
- технологію, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення проблеми ;

- засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень в складній для неї ситуації;
- модель взаємодії суб'єктів, завдяки якій коуч – викладач підвищує рівень мотивації і відповідальності, як у себе, так і у слухачів;
- вид індивідуальної підтримки особистості, що ставить своїм завданням професійне і особистісне зростання, підвищення персональної ефективності;

На заключному етапі навчання слухачами ШПК було розроблено та успішно захищено індивідуальні проєкти за темою: «Проектування та реалізація власної траєкторії професійного успіху», що створило умови для самовдосконалення у найближчій та подальшій перспективах, підвищення мотивації тих, хто навчається.

Відтак, основна роль Школи педагогічного коучингу полягає в наданні адресної допомоги окремому педагогу, пропагуванні кращих освітніх практик з метою вирішення існуючих професійних проблем, стимулюванні та підтримці творчих потенційних можливостей, а також формуванні настанов на саморозвиток фахівця в професійній діяльності.

Для визначення продуктивності діяльності Школи педагогічного коучингу було використано технології моніторингу та оцінювання задоволеності замовників освітніх послуг та ключових стейкхолдерів які допомагають забезпечити якість підвищення кваліфікації фахівців та досягти конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Проведено дорадчий моніторинг, який у формулюванні програми Європейського Союзу ЕРАЗМУС+ повинен бути сфокусованим на вивченні роботи партнерства, плануванні та реалізації запланованих заходів, пріоритетах, методології, виконанні завдань та досягненні результатів. При цьому було визначено показники якості освітньої діяльності слухачів Школи педагогічного коучингу відповідно до критеріїв якості умов (освітнього середовища), процесу та результату з позицій основних замовників освітніх послуг (НМЦ ПТО у областях) з одного боку, слухачів Школи педагогічного коучингу – з іншого боку.

До проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації з використанням технологій педагогічного коучингу у галузі професійної освіти залучались НМЦ ПТО у Дніпропетровській, Кіровоградській, Київській, Одеській, Черкаській, Херсонській, областях та НМК у м. Київ, керівники і педагогічні працівники ЗП(ПТ)О тощо.

Для збору первинної інформації використовували низку методів, зокрема експертне опитування, інтерв'ю, анкетування, тестування, спостереження; аналіз документів, оцінні засоби рівня досягнення результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації тощо.

У межах внутрішнього моніторингу якості на базі Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) проведено репрезентативні моніторингові дослідження й оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг (слухачів Школи педагогічного коучингу), які спрямовуються на отримання даних про кількісно-якісні показники задоволеності слухачів Школи педагогічного коучингу та аналіз їхньої динаміки.

Зазначимо, що Школа педагогічного коучингу як структурно-функціональна компетентнісно орієнтована модель підготовки конкурентоспроможного педагога професійної освіти пройшла експериментальну перевірку у БІНПО та показала свою продуктивність.

Випускники Школи, а саме колектив ДПТНЗ «Дніпровський центр професійної освіти» м. Дніпро (директор Віктор Логвіненко), педагогічні працівники Вищого професійного училища № 17 м. Генічеськ Херсонської області (директор Ігор Маслов) активно впроваджують технології педагогічного коучингу при підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Результати роботи було представлено 22 жовтня 2021 р. у

рамках Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» на науково-практичному заході БІНПО «Жива бібліотека».

Так, Тетяна Мартинова, заступник директора ДПТНЗ Дніпровського центру професійної освіти м. Дніпро розкрила переваги застосування технологій педагогічного коучингу в системі професійної освіти, підкреслила, що поєднання технологій педагогічного коучингу з орієнтацією на самостійне, неперервне оволодіння знаннями, компетенціями та навичками, допомагає педагогам підвищувати мотивацію здобувачів освіти на уроках загальноосвітньої, професійної-теоретичної підготовки, виробничого навчання під час проведення вступного та поточного інструктажів. При складанні індивідуального плану роботи майбутнього кваліфікованого робітника використовується Програма ЗОРРО, як послідовність дій виходу із зони комфорту, яка була опанована у Школі педагогічного коучингу. Для соціально-психологічної адаптації майбутнього кваліфікованого працівника використовуються коуч-техніки «Колесо життя», «Воронка запитань», «SMART», «SWOT» тощо.

Юлія Пирогова, методист Вищого професійного училища 17 м. Генічеська Херсонської області зазначила переваги фасилітативної підтримки майбутніх кваліфікованих робітників та ефективність технологій педагогічного коучингу. Випускниця школи зазначила, що Програма школи педагогічного коучингу зорієнтована на самостійне, безперервне оволодіння знаннями, компетенціями та навичками, які допомагають педагогам закладів професійної освіти проєктувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку. Навчання за інноваційною моделлю дало випускникам можливості застосування коуч-технік у освітньому процесі і головне – фасилітативну підтримку майбутніх кваліфікованих робітників.

Отже, Школа педагогічного коучингу як інноваційна структурно-функціональна компетентнісно орієнтована модель підготовки конкурентоспроможного педагога визначає новий формат взаємодії, що став особливо актуальним в умовах сталого розвитку: це передусім:

- інноваційна форма науково-методичного супроводу з використанням технологій формальної, неформальної та інформальної освіти;
- безперервний професійний розвиток кожного слухача Школи за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуванням його професійних запитів і потреб, потенційних можливостей і ресурсів;
- професійна гнучкість та адаптивність до змін, адже в умовах кризи компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе продуктивно діяти гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій педагог;
- плекання кожного педагога як особистості і акмепрофесіонала.

Отже, перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у впровадженні технологій педагогічного коучингу для підготовки здобувачів вищої освіти, що сприяє професійному розвитку педагога та допомагає ефективно діяти і навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвиває навички самостійної пізнавальної діяльності, надихає на проєктування траєкторії власного індивідуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Sydorenko, V., Shorobura, I., Ponomarenko, A., Dei, M., & Dzhus, O. (2020). Application of technologies of formal and non-formal education for continuous professional development of the modern specialist. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020. V.13 n. (32), 1-24. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14729>
2. Viktoria Sydorenko, Andrii Yermolenko, Alla Lukiianchuk, Anastasiia Denysova, Vira Haragirlo. Platform «PROFOSVITA» as innovative educational and digital environment for

- specialists' professional development с. 5, п. 3, с. е3397, 27 липня. 2020 рік. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3397>
3. Albrecht K. Ten Commandments of Coaching / K. Albrecht // Coaching World. 2012. № 8. 8 р.
 4. Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools, Guidance report Rachel Lofthouse, David Leat, Carl Towler. – CFBT – 2010. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf
 5. Rogers J. Coaching skills: A handbook / Jenny Rogers. New York: Open University Press, 2004. 249 p.
 6. Thorpe S., Clifford J. Coaching Handbook: An Action Kit for Trainers and Managers / Sara Thorpe, Jackie Clifford. London : Cogan Page, 2003. 229 p.
 7. Whitworth L., Kimsey-House H., Sandahl P. Co-Active Coaching: new skills for coaching people toward success in work and life / L. Whitworth, H. Kimsey-House, P. Sandahl. – CA : Davis black publishing, 2007. – 305 p.
 8. Kathleen Collett and others. The role of coaching in vocational education and training. City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. London, 2012 (режим доступу: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>)
 9. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року / Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p>
 10. Нежинська О. О. Тименко В. М. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ, Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
 11. Положення про школу педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти / наукова ред., упорядкування В.В. Сидоренко., Біла Церква, БІНПО, 2019. 15 с.
 12. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2014. № 3 (14). С. 13-19.
 13. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Психологія, 2010. Вип. 3. С. 83–86.
 14. У. Тимоти Голви. Работа как внутренняя игра [Електронний ресурс] / У. Тимоти Голви. – Москва. – 2005 – Режим доступу: <http://chuprina.kz/wp-content/uploads/2013/11/timoti-golvi-rabota-kak-vnutrennyaya-igra.pdf>
 15. Горук Н.М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів / Н.М. Горук // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2015. № 11. С. 99-104.
 16. Законопроект «Про професійну (професійно-технічну) освіту» / Електронний ресурс. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc3_current
 17. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. СПб. : Питер, 2003. 204 с.
 18. Проценко О.С. Коуч-технології у формуванні життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів / О.С. Проценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2013. Вип. 29. С. 330-334.
 19. Рудницьких О.В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті / О.В. Рудницьких. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2014. № 2(8). С. 173-176.

20. Школа педагогічного коучингу як компетентнісна модель професійного розвитку сучасного фахівця: цифровий програмно-методичний комплекс: В.Сидоренко, В. Харагірло, О. Нежинська, Н. Торба / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Біла Церква: БНПО, 2021, 210с.

РОЗДІЛ V

«ОНЛАЙН-СТУДІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ» ЯК КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



ГРЯДУЩА Віра Володимирівна,
кандидат технічних наук, старша викладачка кафедри технологій
навчання, охорони праці та дизайну
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
e-mail: vgriadushcha@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9968-3515

ДЕНИСОВА Анастасія Володимирівна,
старша викладачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
e-mail: dipodenisova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4014-9312

ONLINE STUDY OF DIGITAL TECHNOLOGIES AS A COMPETENCE MODEL FOR IMPROVING THE QUALIFICATION OF PEDAGOGUES' OF VOCATIONAL EDUCATION

HRIADUSHCHA Vira,
Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer
of the Department of Learning Technologies,
Labor Protection and Design
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
SIHE «University of Education Management» NAPS of Ukraine
e-mail: vgriadushcha@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9968-3515

DENYSOVA Anastasiia,
Senior Lecturer
of the Department of Learning Technologies,
Labor Protection and Design
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
SIHE «University of Education Management» NAPS of Ukraine
e-mail: dipodenisova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4014-9312

У розділі визначено, що глобалізаційні процеси та траєкторії розвитку різних галузей економіки, зміни у характері, структурі та культурі праці, зумовлюють варіативність і різноманітність сучасної освіти, необхідність впровадження нових підходів у навчанні, що трансформують освітні моделі та забезпечують професійну мобільність людини, формують та розвивають вміння вибудовувати її взаємини у сучасному середовищі та готовність до опанування нових технологій, у тому числі цифрових. У свою чергу, впровадження цифрових технологій у теперішній час розглядається, як один з ключових драйверів економічного зростання та конкурентна перевага компаній майбутнього. Означене вимагає відповідних ініціатив та оновлення

підходів щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у нашій країні та зумовлює необхідність підготовки нової генерації педагогів, здатних до організації сучасного освітнього процесу із використанням інноваційних технологій, здобутків сучасної науки та практики, результатів науково-технічного прогресу.

Розроблено освітню модель «Онлайн-студія цифрових технологій», яка розглядається авторами як тривимірний інноваційний компетентнісно орієнтований синергетичний модель розвитку цифрової компетентності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі підвищення кваліфікації на практико-орієнтованих засадах для проектування власної траєкторії розвитку цифрової компетентності, а також отримання усіх базових цифрових навичок, переходу – до проміжних, та у подальшому – до обізнаних. Дослідження виконано в межах НДР «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (0121U108611, 2021 р.).

The section defines that globalization processes and trajectories of development of various sectors of the economy, changes in the nature, structure and culture of work, determine the variability and diversity of modern education, the need to introduce new approaches to learning that transform educational models and ensure professional mobility, ability to build its relationships in a modern environment and willingness to master new technologies, including digital.

In turn, the introduction of digital technologies is currently seen as one of the key drivers of economic growth and the competitive advantage of the companies of the future. This requires appropriate initiatives and renewed approaches to the professional development of teachers in our country and necessitates the preparation of a new generation of teachers capable of organizing the modern educational process using innovative technologies, achievements of modern science and practice, results of scientific and technological progress.

The educational model «Online Studio of Digital Technologies» is proposed. acquiring all basic digital skills, transition - to intermediate, and then - to the knowledgeable. The research was performed within the research «Improvement of modern models of professional development of teachers of vocational education in conditions of sustainable development» (0121U108611, 2021).

5.1. Упровадження цифрових технологій як ключовий драйвер економічного зростання та конкурентна перевага закладів професійної освіти

У сучасних умовах становлення цифрового світу відбуваються суттєві зміни суспільних потреб, що обумовлено характером та досягненнями науково-технічного та соціального прогресу, водночас динамічні трансформації притаманні усім галузям життєдіяльності людини – науці та техніці, економіці та політиці, культурі та освіті. У результаті розробки рекомендацій Групи високого рівня з питань цифрового співробітництва Генерального секретаря ООН (Організація Об'єднаних Націй, 2019 р.) створено Дорожню карту для цифрового співробітництва, в якій наголошується на необхідності використання цифрових технологій для сталого розвитку [26].

Система освіти як соціокультурний феномен характеризується реагуванням на громадські виклики часу, має прогресоутворювальний вплив та виконує стабілізуючу функцію, що сприяє не лише адаптації людини до нових життєвих умов, а також максимальній реалізації її запитів та потреб.

У «Порядку денному на XXI століття» (Agenda 21) [22] зазначається, що освіта є фундаментом сталого розвитку і головним інструментом для створення гуманного,

рівноправного та уважного до проблем людини суспільства, в якому кожен індивід повинен мати свою людську гідність.

Професійно-технічна освіта є складником української системи освіти. Відповідно до Закону України «Про професійно-технічну освіту» [12] професійна (професійно-технічна) освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Професійна (професійно-технічна) освіта здобувається у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Заклади професійної освіти мають різне спрямування і навчають сотням професій. Станом на 1 січня 2021 року в Україні працює 708 закладів профосвіти, з яких найбільше розташовано на Дніпропетровщині (58 закладів), Львівщині (55) та Донеччині (43).

Станом на січень 2021 року професійну освіту здобувають 239,8 тис. учнів, серед них 164,2 тис. – вступили до закладу профосвіти після 9-го класу та навчалися зі здобуттям повної загальної середньої освіти. Найбільше учнів навчається на Дніпропетровщині (21 582), Львівщині (20 302) та Харківщині (13 666). У м. Києві професійну освіту здобувають 12 092 учні [13].

У 2020 р. Міністерство освіти та науки України представило для громадського обговорення та у подальшому схвалило рішенням колегії (протокол від 21.12.2020 № 12/2-3) Проект Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року [4]. Стратегія визначає основні напрями прискореного розвитку професійної (професійно-технічної) освіти та розроблена відповідно до Цілей сталого розвитку України до 2030 року, затверджених Указом Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722.

Крім того, Стратегія відповідає на виклики глобальних ініціатив щодо професійної освіти для сталого розвитку. Так Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) та Міжнародний центр технічної та професійної освіти та навчання (UNEVOC), Європейський центр розвитку технічної підготовки (CEDEFOP) і Міжнародна організація праці (МОП) підготували звіти, розробили політику та запропонували навчальні програми високого рівня, які дають рекомендації для закладів професійної (професійно-технічної) освіти, які бажають впровадити освіту для сталого розвитку [27]:

- Якісна професійна освіта для всіх, хто вносить свій внесок у сталий розвиток у глобальному масштабі (<http://www.unevoc.unesco.org/sustainability.0.html>);
- CEDEFOP координує численні пов'язані конференції та заходи, такі як «Професійна освіта та навчання для сталого майбутнього»; «Розвиток людського капіталу для сталої економіки»;
- Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розробила інструменти для оцінки стійкості у рамках професійної освіти через їхній Центр ефективного навчального середовища;
- МОП розробила Глобальну програму зелених робочих місць, за допомогою якої пропонує різноманітні програми та навчальні проекти.

Таким чином, необхідність підготовки Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року «зумовлена наявністю нових глобалізаційних викликів, що постали перед сучасною системою освіти в Україні протягом останніх років і суттєво впливають на якість професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема: зміна енергетичної парадигми та запровадження раціональних моделей споживання і виробництва; перехід на новий технологічний уклад і цифрову економіку; орієнтація на стаке економічне зростання, повну та продуктивну зайнятість і гідну працю; забезпечення якісної освіти та можливості навчання впродовж життя для всіх; створення стійкої інфраструктури, пріоритетність інновацій; досягнення ефективного управління.

Стратегічним баченням модернізації професійної (професійно-технічної) освіти України є створення достатніх умов для становлення здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти як всебічно розвинених особистостей, кваліфікованих робітників, формування у них ціннісних орієнтацій і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству задля реалізації власного потенціалу та забезпечення сталого розвитку України».

Глобалізаційні процеси та траєкторії розвитку різних галузей економіки, зміни у характері, структурі та культурі праці, зумовлюють варіативність і різноманітність сучасної освіти, необхідність впровадження нових підходів у навчанні, що трансформують освітні моделі та забезпечують професійну мобільність людини, формують та розвивають вміння вибудовувати її взаємини у сучасному середовищі та готовність до опанування нових технологій, у тому числі цифрових.

Впровадження цифрових технологій у теперішній час розглядається, як один з ключових драйверів економічного зростання та конкурентна перевага компаній майбутнього. Відбувається становлення цифрової економіки. Вперше питання цифрової економіки було внесено у порядок денний групи G20 [11] на саміті в Анталії у 2015 році та визнано, що ми живемо в епоху економіки Інтернету, що відкриває як нові можливості, так і нові виклики для глобального зростання. У квітні 2017 р. G20 провела першу нараду «цифрових» міністрів, в наслідок якої була прийнята «Декларація міністрів по цифровій економіці» та рішення забезпечити до 2025 р. підключення всіх своїх громадян до цифрових комунікацій. Починаючи з цього моменту цифрові технології стали одним з головних питань для розгляду в контексті широкого спектру сфер суспільної життєдіяльності: від створення нових технологій до розвитку міжнародних відносин.

Це у свою чергу суттєво змінює ринок праці та визначає потреби сучасної цифрової економіки в кадрах за такими перспективними напрямками, як штучний інтелект, технології доповненої реальності, Big Data, мобільні та безпаперові технології, Інтернет речей тощо. Щоб залишатися затребуваною на ринку праці, людина має отримувати нові знання швидше, ніж це було раніше, внаслідок цього зростає затребуваність в опануванні та розвитку відповідних компетентностей.

Згідно з Європейським дослідженням умов праці (EWCS) вже починаючи з 2010 року, понад 50% виробництв ЄС використовують цифрові технології у своїй повсякденній роботі, а в окремих країнах-членах ЄС цей показник перевищує 85% [25].

Тривалі процеси цифровізації кидають виклик багатьом сферам, зокрема у сфері зайнятості:

- оскільки цифрові технології досягають певного рівня розвитку, стає все більш можливим замінити працю цифровими технологіями. Останні технологічні досягнення дозволили розробити програмне забезпечення, яке виконує аналітичні, інтерпретаційні та інтерактивні завдання, типові для роботи в багатьох сферах послуг;
- поширення роботи у цифровому форматі спричиняє значні трансформації в організаційних структурах підприємств – можливість таких практик, як дистанційна робота та краудсорсинг, а також сприяння позаштатній роботі. Це змінює традиційне розуміння зайнятості, робочого часу і робочого місця, а також компаній, і створює конкретні загрози для здоров'я та безпеки.
- оскільки нові технології вимагають спеціальних навичок, адаптація професійної освіти та навчання, включаючи навчання протягом усього життя, є безпосереднім політичним завданням, яке необхідно вирішити, щоб підтримати працівників у адаптації до цифрових трансформацій.

Кількість робочих місць в Україні, які потребують розуміння та застосування цифрових технологій, також стрімко збільшується. Через відсутність точної статистики

важко оцінити це зростання протягом останнього десятиліття, однак об'єктивна реальність свідчить, що уміння користуватися цифровими технологіями стає основною вимогою до персоналу. Унікальність цифрових компетенцій полягає в тому, що завдяки їм громадяни можуть більш ефективніше набувати компетенцій в багатьох інших сферах (наприклад, вивчати мови, предмети, професії і т. ін.).

Безсумнівно, що цифрові технології виступають підґрунтям для розвитку української промисловості та сфери послуг, інтелектуалізації праці та виробництва, сприяють розвитку компетентностей та цінностей.

У «Цифровій адженді України – 2020» [20] визначено, що стрімке розповсюдження цифрових технологій робить цифрові компетентності громадян ключовими серед інших навичок. Цифрова грамотність (або цифрова компетентність) визнана ЄС однією з 8 ключових компетентностей для повноцінного життя та діяльності.

Україна має просуватися вперед із сучасною національною програмою навчання загальним та професійним цифровим компетенціям та навичкам як ключовим компонентам цифрової економіки. Лідерство українського політикуму та державних профільних установ у цьому питанні, створення та координація відповідних ініціатив, надання ресурсів – є ознакою активної політики у сфері діджиталізації.

Національною економічною стратегією на період до 2030 року, затвердженою постановою Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. № 179, визначено одним з бар'єрів досягнення цілі «Трансформація сфер життя в ефективні, сучасні та комфортні» напрямку «Цифрова економіка» – відсутність комплексних підходів до здійснення цифрових трансформацій. Питанням освіти і науки в Національній економічній стратегії відведено ключові, наскрізні позиції у кількох напрямках економічного розвитку, зокрема у напрямі «Інформаційно-комунікаційні технології» в частині запровадження ІТ-освіти та STEM-освіти, напрямі «Цифрова економіка» в частині запровадження комп'ютеризації об'єктів соціальної інфраструктури та розвитку цифрових навичок громадян, а також у напрямі «Якість життя» в частині підвищення якості життя українців, в цілому [9].

У відповідь на ці питання Міністерство освіти та науки України підготувало та представило для громадського обговорення проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року [6].

«Концепція представляє комплексне системне стратегічне бачення цифрової трансформації цих сфер та відповідає засадам реалізації органами виконавчої влади принципів державної політики цифрового розвитку, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 січня 2019 р. №56, а також пріоритетним напрямом та завданням (проєктам) цифрової трансформації на період до 2023 року, схваленим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 лютого 2021 року № 365-р» [6].

Кінцевої мети планується досягти через такі *стратегічні цілі* [6]:

1. Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним;
2. Працівники сфери освіти володіють цифровими компетентностями;
3. Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам;
4. Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними;
5. Дані у сфері освіти і науки є доступними та достовірними.

У праці А. Харківської [19] зазначено, що діджиталізація освіти є сукупністю процесів, що включає: переклад змісту освітніх програм у цифрову форму і створення онлайн курсів, які дозволяють здобувачам освіти самостійно отримувати знання; оснащення закладів освіти необхідною інфраструктурою, що дозволяє здобувачам освіти, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, співпрацівникам використовувати цифровий інформаційно-орієнтований контент; підвищення

кваліфікації/перепідготовку педагогів для ефективного його застосування в освітньому процесі.

У зв'язку із цим формування і розвиток цифрової компетентності дорослих загалом і педагогів (у тому числі педагогів професійної освіти) зокрема в умовах розбудови української державності та посилення цифровізації є актуальною проблемою сьогодення.

Означене вимагає відповідних ініціатив та оновлення підходів щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у нашій країні та зумовлює необхідність підготовки нової генерації педагогів, здатних до організації сучасного освітнього процесу із використанням інноваційних технологій, здобутків сучасної науки та практики, результатів науково-технічного прогресу.

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці компетентнісно-орієнтованої концептуальної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти «Онлайн студія цифрових технологій».

Методологічними засадами організації та проведення підвищення кваліфікації за моделлю «Онлайн студія цифрових технологій» є компетентнісний, системний, акмеологічний, синергетичний, праксеологічний, андрагогічний та інші підходи, що уможливили розвиток цифрової компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О відповідно до вимог стейкхолдерів, потреб ринку праці, стандартів якості, з урахуванням професійних запитів і потреб замовників освітніх послуг.

У структурі методів дослідження виділено такі рівні: *методи теоретичного пізнання* (структурно-функціональний аналіз – для опису компетентнісно-орієнтованої концептуальної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти, установлення взаємозв'язку та впорядкування складу між її елементами; метод термінологічного аналізу – для визначення категорійно-понятійного апарату дослідження, кореляції базових понять, визначення їх місця в системі педагогічних дефініцій; контент-аналіз нормативно-правових документів у галузі професійної освіти); *методи емпіричного дослідження* (спостереження, експеримент, порівняння, опис, вимірювання) та *загальнологічні методи і прийоми дослідження* (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, системний підхід тощо).

У галузі цифровізації, використання цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті накопичено значний науковий потенціал, відображений у роботах як вітчизняних – В.Бикова, М.Жалдака, М.Лещенка, І.Малицької, Ю.Машбиця, Н.Морзе, К.Осадчої, В.Осадчого, О.Спіріна, О.Пінчука та інші, так і зарубіжних вчених – К.Армстронга, А.Кейсі, В.Гудієра, А.Можецького, Д.Лоріярда, С.Салаваті, С.Хауарда та інші.

Цифрові технології (ЦТ) стрімко розвиваються, що зумовлює динамічний розвиток методики їх використання в освітньому процесі. Так, роботи Н.Сороки, М.Головань, Т.Дубова, М.Желдака, О.Смалько, Л.Лісіна, П.Маланюк спрямовані на дослідження питань використання ЦТ при вивченні загальноосвітніх дисциплін. Дослідники зазначають, що ЦТ сприяють підвищенню якості знань, мотивації навчання, розвитку творчого потенціалу особистості, розвивають самостійність здобувачів освіти, їхні вміння та навички щодо пошуку, аналізу та відбору знайденого матеріалу, підвищується самооцінка, розвивається самоконтроль. Різні аспекти використання ІКТ проаналізовано у роботах О. Бурлаки, Л. Нежданової та інших. Корисний досвід використання ЦТ та можливостей Інтернету надають Л. Киян та Г. Зиммель.

Аналізу проблем упровадження й ефективного застосування ЦТ у професійній освіті присвячено наукові дослідження Б.Гершунського, В.Олійника, А.Верляна, М.Кадемій, В.Кухаренка, С.Сисоєвої.

Аналіз наукових розвідок цих вчених дає відповіді на такі важливі питання як:

- історія розвитку цифрових технологій в освіті;

- тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті;
- проблеми впровадження цифрових технологій у вітчизняній освіті і науці;
- методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки;
- ризики впровадження цифрових технологій в освіті і т.п.

Вагомий внесок у дослідження цифрової компетентності (ЦК) громадян взагалі та цифрової грамотності освітян зроблено Європейською науковою спільнотою. У результаті були представлено такі документи як Рамки цифрової компетентності: громадян (DigComp); споживачів (DigCompConsumers); педагогів (DigCompEdu); освітніх організацій (DigCompOrg).

Міністерство цифрової трансформації України в 2021 р. представило Рамку цифрової компетентності громадян України. «Рамка цифрової компетентності для громадян України — це інструмент, створений для того, щоб покращити рівень цифрових компетентностей українців, допомогти у створенні державної політики та плануванні освітніх ініціатив, спрямованих на підвищення рівня цифрової грамотності та практичного використання засобів і сервісів ІТ-технологій конкретними цільовими групами населення» [8].

На виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року науковці Н.Морзе, О.Базелюк, І.Воротнікова, Н.Дементієвська, Т.Нанасєва, О.Пасічник, Л.Чернікова розробили Проект «Опису цифрової компетентності педагогічного працівника» [10].

Водночас виокремлено низку проблем цифрової трансформації сучасної освіти [6]:

- низький рівень цифрових компетентностей учасників освітнього процесу;
- застарілий зміст освіти з навчальних предметів інформатичної галузі;
- недостатня кількість комп'ютерного обладнання та відсутність широкосмугового доступу до Інтернету в закладах та установах системи освіти і науки;
- відсутність якісного цифрового освітнього контенту для здобуття освіти;
- відсутність актуальної, достовірної інформації про здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, а також науковців для прийняття управлінських рішень та моніторингу ефективності політик;
- забюрократизованість процесів внутрішнього документообігу закладів та установ освіти і науки;
- незручність отримання послуг та сервісів у системі освіти;
- недоступність наукових ресурсів та інфраструктур тощо.

5.2. Подолання цифрового розриву у сфері професійної освіти

Низка означених проблем актуалізує питання доступності та ефективності освіти, оновлення змісту та організації освітнього процесу та їх розгляд у площині безперервного комплексного осмислення дидактичного потенціалу цифрових технологій, оптимальних способів їх впровадження та використання.

На нашу думку, подальші дослідження потребують врахування проблеми впливу цифрового розриву (Digital divide), у тому числі і у сфері освіти, особливо професійної освіти.

Цифровий розрив (цифрова нерівність) [14], витлумачується як:

1. Новий вид соціальної диференціації, що витікає з різних можливостей використання новітніх ІТ.
2. Термін, характерний прибічникам концепцій, що пов'язують долі інформаційних структур, засобів і процесів їх нерівномірного розповсюдження серед громадян з питаннями громадянських прав і матеріального добробуту.

3. Цифровою нерівністю називають нерівність у доступі до різноманітних можливостей, тобто у економічній, соціальній, культурній, освітній галузях, які поглиблюються в результаті нерівного доступу до комп'ютерних технологій.
4. Термін «цифрова нерівність» описує ситуацію, яка виникає, коли в суспільстві існують соціальні групи, які мають доступ до сучасних цифрових технологій комунікації (насамперед, до Інтернету), і тими, хто не має. Дане визначення, пов'язане з наявністю або відсутністю доступу до технологій, може бути застосоване як до різних товариств в рамках однієї країни (внутрішня цифрова нерівність), так і до кількох країн або регіонів (міжнародна цифрова нерівність).

Щоб дослідити феномен цифрового розриву в Україні, Міністерство цифрової трансформації провело комплексне дослідження, яке стало результатом спільної роботи багатьох партнерів, зокрема ПРООН, Фонду Східна Європа, освітньої платформи EdEra та багатьох інших [17].

В аналізованому дослідженні [17] надано уявлення про рівень цифрових навичок населення України:

- a) 53% українців (віком від 17 до 70 років) володіють цифровими навичками на рівні «нижче середнього», відповідно до методології Європейської комісії;
- b) у 15% такі навички відсутні;
- c) із усіх цифрових навичок, найбільш розвиненими у населення України є комунікаційні та інформаційні навички (обидві – понад 70%);
- d) навички вирішення проблем та роботи з програмним забезпеченням потребують найбільшої уваги.

Дослідження показує, що існують вікові відмінності у цифрових навичках: хоча 66,1% українців віком 10-17 років мають навички на рівні «вище базового» (згідно з методологією Єврокомісії), ця вікова категорія складає лише 25,5% усього населення.

Висновок очевидний: старші українці відстають у цифрових навичках.

Цифровий розрив ми можемо спостерігати і у закладах професійної освіти. Такий розрив відчувається між педагогами різних вікових груп, а також педагогами в залежності від дисциплін, які вони викладають.

Означене підтверджується результатами проведеного дослідження науково-педагогічними працівниками кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

Експеримент здійснювався за допомогою письмового та електронного опитування, спостереження та аналізу отриманих результатів.

В опитуванні та визначенні основних компонентів, критеріїв формування та визначення рівнів цифрової компетентності, а також місця та ролі основних компонентів у підвищенні рівня цифрової компетентності взяли участь 559 слухачів курсів підвищення кваліфікації Волинської, Рівненської, Закарпатської, Житомирської, Київської, Чернігівської, Сумської, Кіровоградської, Полтавської, Дніпропетровської, Одеської, Миколаївської, Житомирська, Донецької та Луганської областей України, де курси підвищення кваліфікації проводили викладачі кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної педагогічної освіти.

Опитування складалося з питань, серед яких були анкетні дані: місце проживання, вік, кваліфікаційна категорія, розряд, педагогічний стаж, місце підвищення рівня кваліфікації щодо впровадження та використання ЦТ в освітньому процесі та наявність техніки в кабінеті, та власне питання: потрібність підвищення рівня кваліфікації щодо використання ЦТ, наявність сертифікату з використання ЦТ, готовність до використання ЦТ в професійній діяльності, потенційні можливості роботи за комп'ютером, способи використання ЦТ на заняттях, вплив ЦТ на педагогічну діяльність та на учня, рівень володіння комп'ютерними технологіями за 5-бальною шкалою, розміщення авторських матеріалів на

Web-ресурсах, наявність власного сайту.

Опитування охопило дві наймасовіші категорії педагогічних працівників, які займаються безпосереднім навчанням учнів у ЗП(ПТ)О. Були опитані педагогічні працівники різних місць проживання, віку, педагогічного стажу, кваліфікаційної категорії, що дозволило побачити картину готовності слухачів курсів підвищення кваліфікації до використання ЦТ.

Серед опитаних слухачів курсів підвищення кваліфікації за віковим складом спостерігається такий розподіл: 98 віком до 30 років, 137 віком 30-39 років, 152 віком 40-49 років, 95 віком 50-59 років та 77 віком понад 60 років.

За критерієм кваліфікаційної категорії слухачів серед опитаних 275 викладачів професійно-теоретичної підготовки 62 мали категорію «спеціаліст», 96 – другу категорію, 85 – першу категорію, 32 – вищу категорію. Серед 284 опитаних майстрів виробничого навчання 83 мали 9 розряд, 105 мали 10 розряд, 61 мали 11 розряд, 35 мали 12 розряд.

Погляди слухачів курсів підвищення кваліфікації на готовність до використання ЦТ в професійній діяльності залежать і від педагогічного стажу. Серед опитаних – 105 мають стаж до 5 років, 128 мають стаж 5-10 років, 164 мають стаж 11-20 років, 162 мають стаж більше 20 років.

Оскільки активне використання ЦТ в ЗП(ПТ)О є відносно новим явищем, то в соціологічному опитуванні було виокремлено питання про те, наскільки давно педагогічні працівники використовують ЦТ у професійній діяльності. У відсотках відповіді на питання про тривалість використання ЦТ педагогічними працівниками відображено на рис. 1. Відповіді на питання «Який вплив на Вашу педагогічну діяльність має використання цифрових технологій?» розподілилися наступним чином (рис. 5.2.1, 5.2.2).

На питання: «Чи потрібно Вам підвищення рівня кваліфікації щодо використання цифрових технологій?» 547 відповіли, що так, а 12 відповіли, що ні. У відсотках стан відображено на рис. 5.2.3.

Як бачимо, практично всі опитані вважають, що їм потрібне підвищення рівня кваліфікації в галузі використання ЦТ.

Відповіді на питання про оцінку власної готовності до використання ІКТ в професійній діяльності представлено наступним чином (рис. 5.2.4).

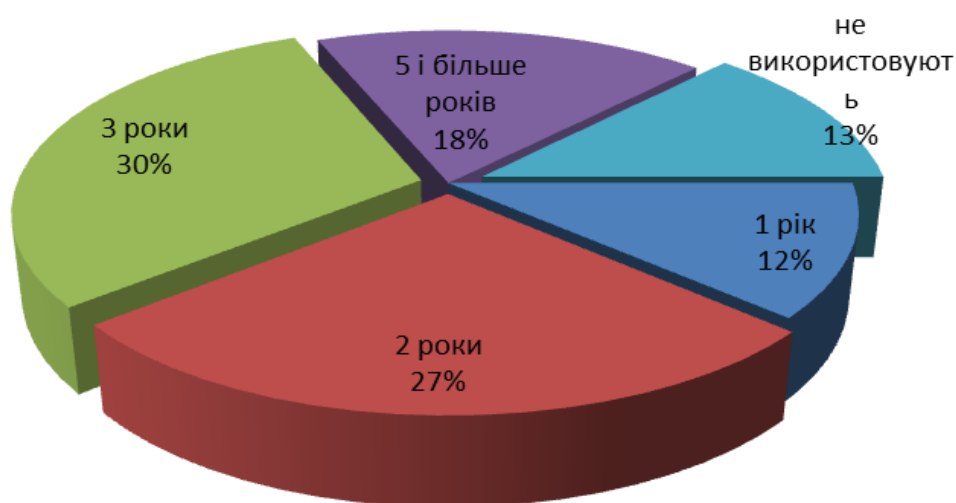


Рис. 5.2.1. Тривалість використання цифрових технологій

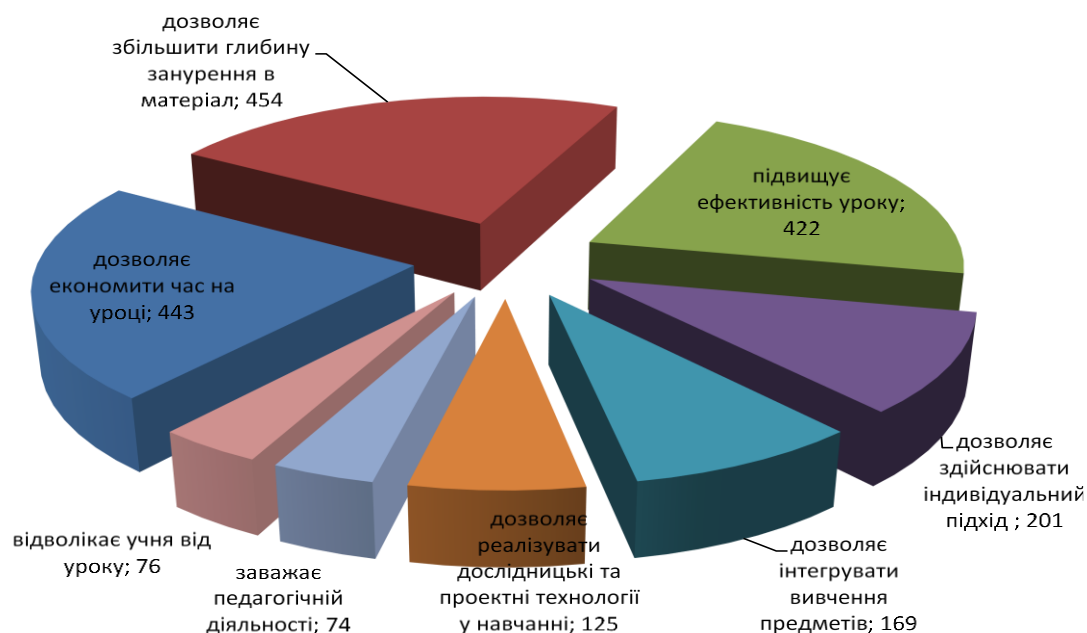


Рис. 5.2.2. Вплив використання цифрових технологій на педагогічну діяльність

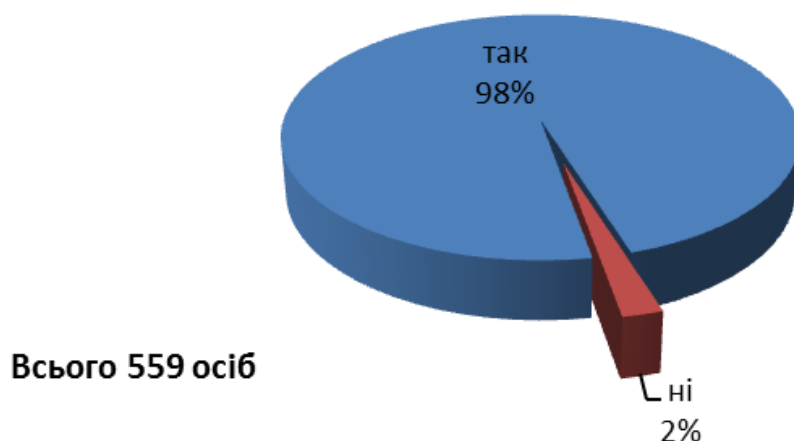


Рис. 5.2.3. Потреба в підвищенні кваліфікації в сфері цифрових технологій

Підсумовуючи результати проведеного науково-педагогічним колективом кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти експерименту, варто зазначити, що майстри виробничого навчання і викладачі професійно-теоретичної підготовки потребують оволодіння сучасними знаннями в галузі ЦТ, подальшого навчання, у тому числі і на курсах з підвищення кваліфікації.

Кардинальні зміни пов'язані з кризою в освіті в контексті пандемії Covid-19 активізували глобальну дискусію про переосмислення концепції освіти у світі, що характеризується дедалі більшою складністю, невизначеністю та нестабільністю. Сьогодні в умовах пандемії та цифровізації суспільства демонструється тенденція до переходу від традиційних форм організації освітнього процесу, що передбачають фізичну взаємодію, до масового використання цифрового та дистанційного навчання, що у свою чергу потребує розвитку цифрової компетентності усіх учасників освітнього процесу.

Питання формування у педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що підвищують свій професійний рівень на курсах підвищення кваліфікації, готовності швидко адаптуватися до глобальних змін відповідно до нової освітньої парадигми та

світової кризи в освіті спричиненої пандемією Covid-19, домагатися позитивних якісних результатів та володіти все більш широким і складним набором компетентностей (у тому числі цифрової компетентності), необхідно розглядати як найважливіші завдання сучасної безперервної професійної освіти.

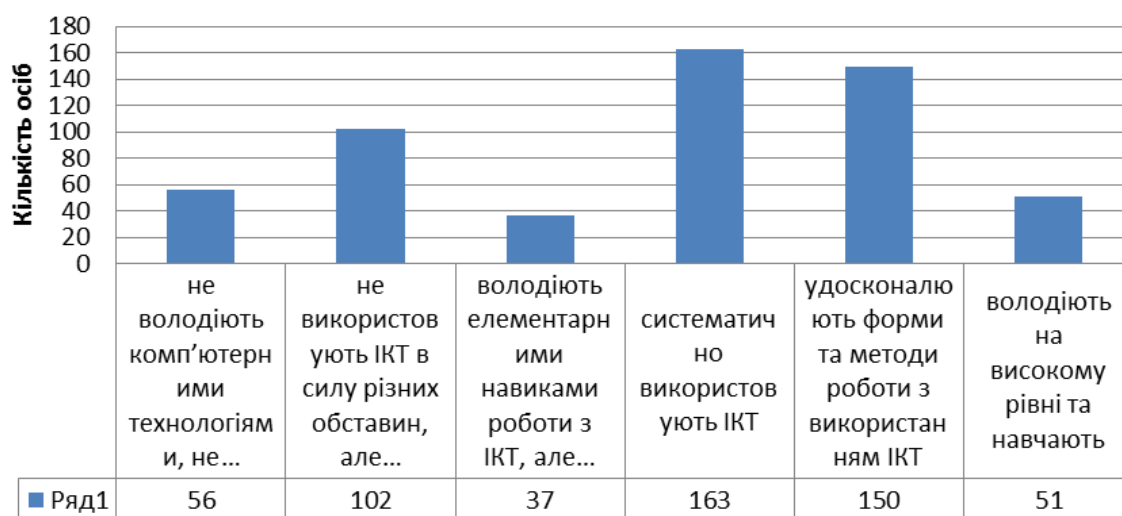


Рис. 5.2.4. Самооцінка готовності до використання цифрових технологій

Світовий досвід постіндустріальних країн та економічні дослідження останніх років свідчать, що знання стають, за рівнем важливості, в один ряд з традиційними факторами такими, як праця і капітал. Отримання нових знань та технологій, їх ефективне застосування в соціально-економічному, інноваційно орієнтованому розвитку, в значній мірі, визначають роль і місце країни в світовому співтоваристві, рівень життя населення та забезпечення національної безпеки [3].

Фундаментом, на якому базується інноваційна діяльність й інформаційне, знаннєве суспільство, слугують законність, висока якість інтелектуального капіталу, освіти та ефективна індустріальна економіка, яка трансформується в постіндустріальну або інноваційну економіку [3]. Знання в постіндустріальному суспільстві є «субстанцією», яка постійно поповнюється і оновлюється. Після цього знання розповсюджуються по всьому суспільству, стають надбанням індивідуумів, поповнюючи й оновлюючи їх запас знань. Нові знання, що засвоєні індивідуумом, здатні трансформуватися в його нові навички. Таким чином, отримання нових знань, їх передача, розповсюдження, засвоєння і реалізація, відіграють важливу роль в формуванні й існуванні суспільства знань та інституту інноваційного капіталу. На основі безперервності інноваційних процесів формується і розвивається економіка інновацій та інноваційне суспільство. Держави, які нездатні нарощувати свій науково-технічний потенціал і адаптувати його до конкуренції, що характерна для світового ринку інновацій, будуть приречені або на всеохоплюючу залежність, або на поглинання економіками розвинених країн.

Саме тому, потрібно максимально використати наявні інтелектуальні ресурси України, створити ефективні інститути інноваційного розвитку та потужну систему освіти. Сучасна національна професійна освіта повинна спиратися на компетентнісного педагога з інноваційними компетентностями, орієнтованого на безперервний професійний розвиток. При цьому освітні моделі повинні орієнтуватися на базові характеристики інноваційної економіки:

- у інноваційній економіці вагоме місце займає інтелектуальний капітал, який вимагає виняткового пошуку і підбору талановитих людей;

- крім того, сьогодні практично неможливо спрогнозувати якими будуть галузі через декілька десятиліть та заздалегідь підготувати фахівців для визначеної галузі, що призводить до необхідності створення максимальної гнучкості організаційних форм та нелінійності освітніх програм;
- неперервне оновлення знань відбувається як у виробничій, так і соціальній сферах. Збільшення обсягів інформації потребує її збору, оцінювання та аналізу, відповідно система освіти потребуватиме навичок пошуку та фільтрування інформації, її критичного оцінювання та підбору корисної на основі сумнівів і раціонального вибору.
- сьогодні соціальний капітал, тобто система комунікації, в яку входить людина, є основою соціального позиціонування людей (раніше матеріальне багатство і освоєння професії). Друга складова соціального капіталу – здатність адаптуватися. Система освіти повинна також адаптуватися до такої зміни соціального позиціонування, та надавати можливість розвитку навичок накопичення соціального капіталу, навичок поведінки в умовах цифровізації суспільства;
- зміна базових технологій в цифрових технологіях відбувається раз на три-п'ять років, тобто відбувається постійне короткострокове оновлення як самих цифрових технологій, так і усіх з ними пов'язаних, що відповідно потребує переходу на безперервну освіту, постійне оновлення компетентностей, удосконалення та оновлення освітніх моделей, у тому числі і моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти.

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки [5] визначено, що першочерговими завданнями цієї концепції є формування ґрунтовної національної політики цифровізації освіти як пріоритетної складової частини реформи освіти, визначення конкретних ініціатив щодо створення та реалізації сучасних моделей забезпечення комп'ютерними засобами закладів освіти та підключення їх до широкосмугового Інтернету; підготовка, адаптація та організація доступу до мультимедійних технологій та створення відповідних цифрових освітніх платформ для використання у навчальному процесі та управління освітою.

Цифровою освітою є об'єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу та активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів.

Основними напрямками цифровізації освіти є:

- створення освітніх ресурсів і цифрових платформ з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та учнів, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи навчальних закладів;
- розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового навчального середовища (мультимедійні класи, навково-дослідних STEM-центрів лабораторії, інклюзивні класи, класи змішаного навчання);
- організація широкосмугового доступу до Інтернету учнів у навчальних класах та аудиторіях в закладах освіти всіх рівнів;
- розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій.

У Європейській рамці DigCompEdu [24] підкреслено, що оскільки педагогічні професії стикаються з швидко мінливими вимогами, від педагогів вимагаються все більш широкий і складний набір компетентностей, ніж раніше. Зокрема, розповсюдження цифрових пристроїв та обов'язок допомогти учням стати компетентними у «цифрі», вимагає

від освітян розвитку власної цифрової компетентності. На міжнародному та національному рівнях розроблено низку інструментів самооцінки та навчальних програм для опису аспектів цифрової компетентності для освітян та для того, щоб допомогти їм оцінити свою компетентність, визначити їхні потреби у освіті та запропонувати цільове навчання. Аналіз та кластеризація цих інструментів представлено у загальноєвропейському звіті щодо цифрової компетентності освітян DigCompEdu.

DigCompEdu – це науково обґрунтована базова структура, яка допомагає керувати політикою у сфері цифрових освітніх технологій і може бути безпосередньо адаптована для впровадження регіональних та національних інструментів та освітніх програм для будь яких потреб. Крім того, DigCompEdu забезпечує спільну мову і підхід, який допоможе діалогу і обміну передовим досвідом через кордони. Рамки DigCompEdu спрямовані на педагогів на всіх рівнях освіти, від раннього дитинства до вищої та дорослої освіти, включаючи загальну та професійну підготовку, інклюзивну та неформальну освіту.

Рамка цифрової компетентності педагога DigCompEdu визначає 6 основних областей (рис. 5.2.5) у 22 складниках (рис. 5.2.6), у яких відзеркалюється компетентність педагога.

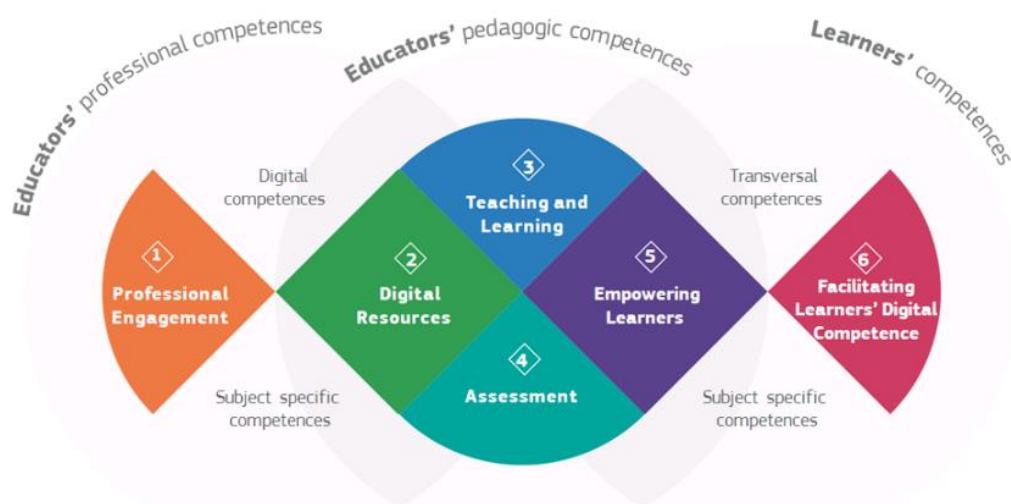


Рис. 5.2.5. Области цифрової компетентності: 1 – професійна залученість; 2 – цифрові ресурси; 3 – навчання та викладання; 4 – оцінювання; 5 – розширення можливостей учнів; 6 – сприяння цифровій компетентності учнів

Область 1. Професійна залученість – використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку.

Область 2. Цифрові ресурси – пошук, створення та поширення цифрових ресурсів.

Область 3. Навчання та викладання – керування та організація використання цифрових технологій у викладанні та навчанні.

Область 4. Оцінювання – використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання.

Область 5. Розширення можливостей учнів – використання цифрових технологій для вдосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення учнів.

Область 6. Сприяння цифровій компетентності учнів – забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем.

Сьогодні беззаперечно DigCompEdu основний інструмент, який надає можливість оцінювати цифрову компетентність педагогів, однак, на нашу думку, необхідно в окремий

блок питань оцінки цифрової грамотності педагогів виносити питання оцінки грамотності в галузі даних та мобільної грамотності.



Рис. 5.2.6. Складники областей рамки цифрової компетентності педагога DigCompEdu

Зрозуміло, що стався інформаційний вибух, та кількість потенційно корисних знань перевершує у рази можливість засвоєння. Виходячи з цього, нова фундаментальність освіти повинна формуватися у вигляді формування компетентностей для їх засвоєння. Педагоги від монопольного власника знань повинні стати дослідникам-наставниками, коучами, менеджерами проектів.

Грамотність в галузі даних вимагає від педагогів вмінь «витягувати» значущу інформацію з даних. Ця тенденція народилася через зазначений вище сплеск великих даних і поширення складних інструментів для управління, аналізу та візуалізації даних [23].

Складність і багатовекторність процесу професійного розвитку педагогів зумовлюють необхідність застосування різних підходів, зокрема компетентнісного, системного, акмеологічного, синергетичного, інтегративного та інших, та моделей у практиці підвищення кваліфікації (компетентнісна, диференційована, диверсифікована, кластерна, особистісно-орієнтована тощо).

У контексті розв'язання окресленого кола проблем, вагомим потенціалом володіє *праксеологія* як наука, яка встановлює норми, принципи і закони ефективної діяльності, продуктивної роботи та результативності праці [2].

У найбільш загальному розумінні *праксеологію* (від грец. πράξις — дія та грец. λογία — мова, вчення) трактують як окрему галузь наукового пізнання, яка прагне виявити загальні тенденції логіки діяльності на основі узагальнення досвіду людства в галузі результативної професійної поведінки. Виконуючи функцію методологічного орієнтира, вона допомагає майбутнім фахівцям вийти на новий рівень реалізації професійної діяльності на основі активного включення особистості в конструктивні відносини з дійсністю [18].

Центральну роль у праксеологічному підході, на думку В.Діденка [2], відіграє діяльність, яка визначає загальну ціль освітнього процесу та показує наскільки загальні

знання змогли перетворитися у безпосередні практичні уміння та навички через реалізацію професійних цінностей.

На нашу думку, результативність розвитку цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О у системі підвищення кваліфікації, з точки зору праксеології (рис. 5.2.7), передбачає:

1. розуміння характеристики загальних результатів навчання (ступінь досягнення мети, якість, ефективність, успішність, продуктивність, конструктивність, корисність), а також усвідомлення результатів щодо завершеної діяльності в кожен конкретний проміжок часу під час навчання, а саме досягнення удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та відповідального використання та взаємодії з цифровими технологіями для освіти, формування у слухачів позитивного ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності;
2. фокусування уваги на тих результатах (знаннях та практичних уміннях й навичках), які, в повній мірі, залежать від пізнавальних дій самого слухача у сфері цифрових технологій для професійних потреб та побудові власної індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності.



Рис. 5.2.7. Розвиток цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О на праксеологічних засадах (авторське бачення)

Для аналізу результативності розвитку цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О на засадах праксеології слід обрати такі параметри, які дозволяють оцінити оптимальність процесу реалізації розвитку цифрової компетентності та здійснення підвищення кваліфікації. Цим характеристикам відповідають такі параметри як:

- а) якість організації освітнього процесу;
- б) ефективність викладання;
- в) професійні прояви і досягнення слухачів.

Однак, у новій парадигмі викладання не може бути результатом представлення готових істин. Пошуки, сумніви, переживання мають супроводжувати навчання, залучаючи до цього всіх учасників освітнього процесу.

Тому підходу заснованому лише на праксеологічних засадах щодо підвищення рівня цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О у системі підвищення кваліфікації, на нашу думку недостатньо, оскільки праксеологія не враховує роль випадкових флуктуацій, що відбуваються на певних етапах розвитку складних відкритих систем, до яких відноситься і освітня система в умовах цифровізації.

У синергетичному підході [7] «до освітнього процесу роль принципів виконують патерни нового мислення, які містять у собі нове знання про механізми і процеси самоорганізації та саморозвитку відкритих нелінійних систем, передумовами виникнення і протікання яких слугують:

- здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією, достатня віддаленість системи освіти від точки рівноваги;
- нерівноваженість системи, внаслідок чого виникнення і посилення флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури системи освіти.

Звідси витікає, що саме хаос виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації відкритих систем: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації у визначених умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – він творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, виведення систем на вищий рівень.

Таким чином, для життєдіяльності саморегульованих систем важливе значення мають не тільки необхідність і стійкість, але й нестабільність і випадковість, тому що «новий порядок і динамічна структура виникають завжди завдяки посиленню флуктуації».

Для визначення основних закономірностей, принципів, відтворення умов функціонування складних динамічних ієрархічних систем різного характеру – технічних, економічних, соціальних, цифрових, управлінських, до яких відноситься й підвищення кваліфікації фахівців професійної освіти, доцільно застосовувати *моделювання* як метод наукового дослідження.

Моделювання, у загальному розумінні, – «це науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких із певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мислених систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів» [21, с. 391-392].

Поняття «модель» знаходить відображення в різних галузях наукового пізнання та практики та має багатогранне смислове навантаження.

У широкому розумінні «під словом «модель» розуміють деякий образ об'єкта (зокрема, умовний чи уявний), що нас цікавить, або, навпаки – прообраз деякого об'єкта чи системи об'єктів» [21].

Так само, «модель – еталон, стандарт, умовний образ будь-якого об'єкта, що застосовується як його заміник для дослідження властивостей, зв'язків предметів і явищ реальної дійсності» [16].

У цьому розумінні «модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта або явища, відображає і відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами цього об'єкту» [1, с. 334].

Розробка таких освітніх моделей, які здатні модернізувати традиційні форми навчання та врахувати нестабільність і випадковість сучасного глобального світу є важливою проблемою сьогодення.

5.3. Компетентнісна модель «Онлайн-студія цифрових технологій»: компетентності, навички, цінності і ресурси

У результаті плідної праці науковців інституту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти розроблені та успішно реалізовані такі освітні проєкти як «Школа педагогічного коучингу» та «Онлайн-студія цифрових технологій», розраховані на впровадження в систему підготовки педагогів професійної освіти інноваційних компетентнісно орієнтованих концептуальних моделей підвищення кваліфікації в контексті формування та розвитку їх науково-методичної, психолого-педагогічної, інноваційної, конфліктологічної, коучингової, цифрової, тощо компетентностей, з урахуванням потреб інноваційної економіки та рамки цифрової компетентності педагога (DigCompEdu) та використанням сучасних цифрових технологій у процесі реалізації.

Незважаючи на те, що метою «Школи педагогічного коучингу» є засвоєння теоретичних основ технологій педагогічного коучингу, опанування практичних коучингових технік та їх застосування при підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, у коуч-сесії «Цифрові технології в професійній діяльності педагога-коуча», що є складником програми підвищення кваліфікації «Школи педагогічного коучингу» для педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, представлено теми щодо використання цифрових технологій у освіті; роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві; побудові індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності педагога-коуча в умовах зміни комунікаційних переваг.

Крім того навчання слухачів «Школи педагогічного коучингу» відбувалося у дистанційному форматі (рис. 5.3.1), який також є невід'ємною складовою цифровізації освітнього процесу БІНПО та оновлення сучасних освітніх моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Фінальна зустріч «Школи педагогічного коучингу» була організована у форматі «Світове кафе» або «Кафе знань». Такий формат зустрічей передбачає процес взаємодії спрямований на поглиблення колективних знань шляхом обміну думками, ідеями й досвідом, підведення підсумків, визначення позицій.

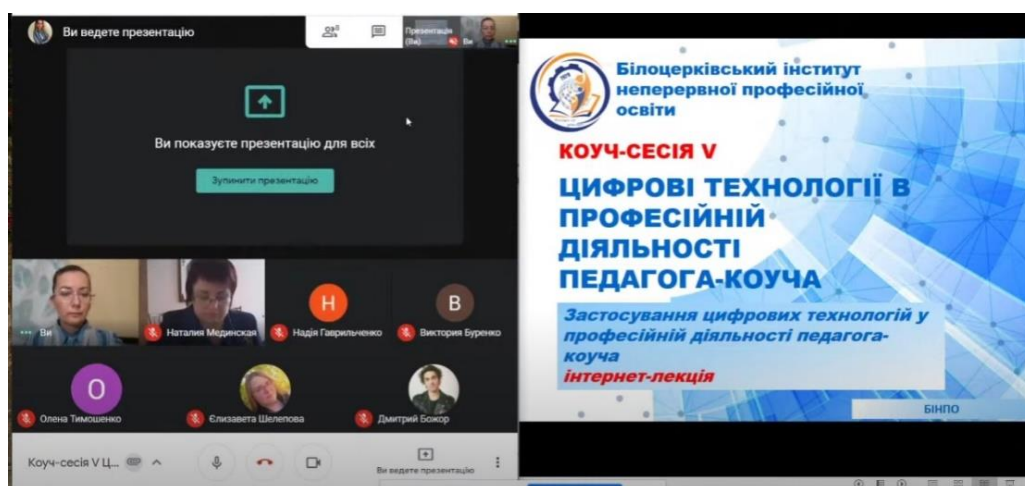


Рис. 5.3.1. Школа педагогічного коучингу. Коуч-сесія V: «Цифрові технології в професійній діяльності педагога-коуча» (інтернет-лекція)

Метод «Світове кафе» представляє собою соціальну інновацію, що має широке розповсюдження по всьому світу. Однак проведення «Кафе знань» у дистанційному

форматі було реалізовано уперше. І, незважаючи на певні обмеження віртуального простору, захід викликав великий інтерес та позитивні відгуки.

Нами пропонується на розгляд *«Онлайн-студія цифрових технологій»*, яку ми розглядаємо як компетентнісно-орієнтовану концептуальну модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти для проектування власної траєкторії розвитку цифрової компетентності, а також отримання усіх базових цифрових навичок, переходу – до проміжних, та у подальшому – до обізнаних.

Зарубіжними дослідниками С. Coward та М. Fellows у праці *«Набір інструментів цифрових навичок»* [23] надано ґрунтовний аналіз базових, проміжних, обізнаних цифрових навичок. Так, базові цифрові навички дозволяють педагогам функціонувати на мінімальному рівні в освітньому середовищі. Це фундаментальні навички, необхідні для виконання основних завдань. Сьогодні базове цифрове функціонування відповідає фундаментальній грамотності. Основні навички включають апаратне забезпечення (наприклад, керування клавіатурою та сенсорним екраном), програмне забезпечення (наприклад, програми обробки тексту, керування файлами, налаштування безпеки мобільного телефону) та основні онлайн-операції (наприклад, електронна пошта, пошук або онлайніві форми).

Проміжні цифрові навички передбачають використання цифрових технологій більш значним і вигідним способом і включають можливість критично оцінювати технології або створювати контент. Це фактично навички готових до роботи спеціалістів, оскільки вони охоплюють навички, необхідні для виконання робочих функцій. В більшості випадків такі навички є загальними, тобто їх оволодіння готує людину до більш широких цифрових завдань, необхідних для участі як залученого громадянина і продуктивного фахівця. Однак такі навички не мають жорстких характеристик. Навпаки, однією з їх характеристик є те, що вони розширюються відповідно до технологічних змін. Наприклад, навички обробки даних стають все більш вираженими, оскільки світ революції даних набирає обертів, генеруючи попит на навички, необхідні для розробки, аналізу, інтерпретації та візуалізації великих обсягів даних.

Обізнані цифрові навички – навички необхідні для фахівців в галузі ЦТ, таких як програмування та управління мережею. До обізнаних цифрових навичок у сфері освіти можна віднести кібербезпеку, роботу з великими даними, віртуальною та доповненою реальністю та штучним інтелектом.

Для розуміння *студії* як форми освітнього об'єднання корисно згадати переклад цього терміну. З латинського «студія» (studio) – «вивчення», відтак у змісті слова «студія» домінує процес набуття певних знань, відомостей в якій-небудь галузі; опанування; старанного ознайомлення, спостереження, намагання збагнути, зрозуміти кого- або щонебудь, зробити певні висновки [15].

У дослідженнях професора Р. Dexter [28] з Університету Північної Дакоти зазначається, що вірно керована студія може забезпечити квінтесенцію активного та спільного навчального середовища. В свою чергу студійне навчання – це підхід до навчання, який можна використовувати замість стандартного підходу, для якого характерна, невелика кількість лекційних занять, групова робота; навчальна діяльність ґрунтується на співпраці та співдії; відповідальність за навчання покладається здебільше на здобувачів освіти, а викладач, у свою чергу, супроводжує виконання проєктів; заняття в аудиторії (віртуальній аудиторії) ґрунтуються одне на одному, забезпечуючи динамічне та інтегроване навчальне середовище, яке наголошує на особистісному інтелектуальному розвитку, а також на змісті навчанні.

Мета студійного навчання – змусити здобувачів освіти бути активними – дозволити їм «винаходити» власні знання. У міру того, як здобувачі освіти більше контролюють своє навчання, вони розвивають навички, необхідні для того, щоб продовжити й бути успішними протягом усього життя.

Освітня модель «Онлайн-студія цифрових технологій» органічно поєднує формальне курсове, неформальне поточне та неформальне періодичне навчання (рис. 5.3.2).

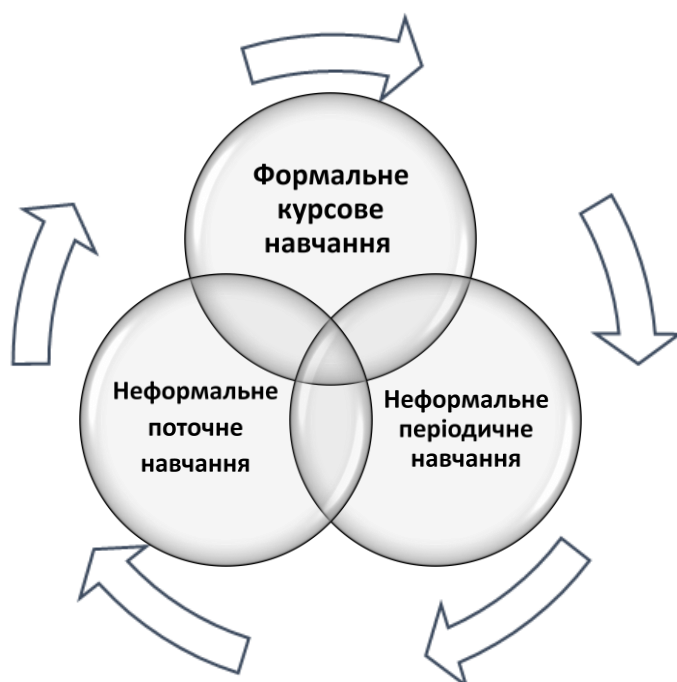


Рис. 5.3.2. Освітня модель «Онлайн-студія цифрових технологій»

Навчання може здійснюватися за очною, очно-дистанційною, дистанційною та заочною формами навчання. Загальна тривалість навчання складає – 150 год./ 5 кредитів ECTS (120 год. – інваріантна складова, 30 год. – варіативна складова).

Особливість освітньо-професійної програми «Онлайн-студія цифрових технологій» полягає у тому, що вона допомагає педагогічним працівникам закладів професійної (професійно-технічної) освіти проектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку на основі кросплатформеності розвинутої цифрової компетентності.

Унікальність програми – в поєднанні сучасних методів освітніх, комунікативних та цифрових технологій з орієнтацією на самостійне та неперервне оволодіння знаннями, компетенціями та навичками згідно реалізації освітніх послуг для дорослих, зокрема, в межах професійної (професійно-технічної) освіти. Це досягається цілеспрямованим на цільову аудиторію, застосуванням сучасних освітніх технологій, орієнтацією результатів освітнього процесу на кар'єрне зростання та синергетичну ефективність застосування освітніх компетенцій до різних вікових, професійних та мотиваційних груп слухачів та учасників освітнього процесу.

Неформальне періодичне навчання включає короткострокове навчання один раз на три місяці за визначеною тематикою. У 2021 році запропонованими темами були: «Цифрова освіта дорослих у контексті суспільних викликів», «Інтеграція хмарних сервісів та Office 365 у дистанційний курс», «Використання технологій дистанційного навчання у освітньому процесі»; «Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації» (рис. 5.3.3).

Неформальне поточне навчання передбачає участь у заходах за вільною тематикою, що є основою безперервного розвитку цифрової компетентності. Участь у заходах можлива у якості спікера та слухача.

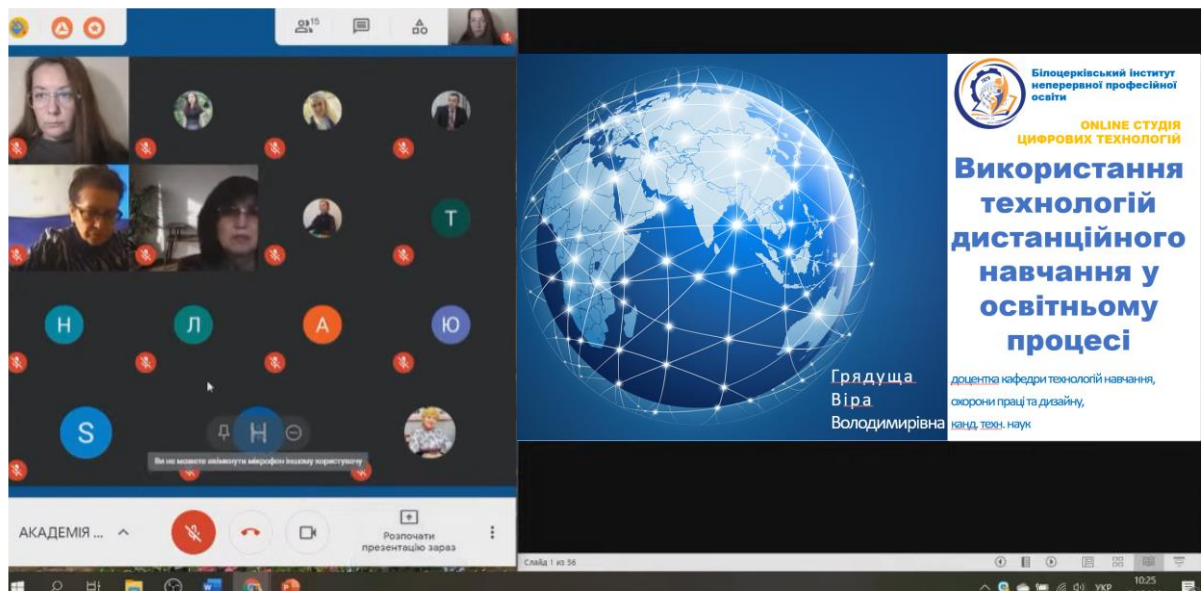


Рис. 5.3.3. Заняття «Онлайн студії цифрових технологій» на платформі Google Meet

Педагогічні працівники ЗП(ПТ)О брали участь у: 1) Всеукраїнському коворкінгу з онлайн-трансляцією: «Використання хмарних технологій в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти», у рамках роботи освітнього коворкінгу було проведено Майстер-класі «Plickers як хмарна технологія фронтального опитування у режимі «доповненої реальності», 2) Educational Space «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» 3) Міжнародній науково-практичній конференції «Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства»; 4) Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології при підготовці фахівців транспортної галузі»; 5) Регіональному науково-практичному семінарі «Цифрова компетентність як вагомий складник професійної компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О» (рис. 5.3.4) тощо.

Усі типи навчання ґрунтуються на окреслених в даній роботі праксеологічних засадах. Крім того, запропонована модель забезпечує синергетичний ефект, який виражається у зростанні ефективності розвитку цифрової компетентності внаслідок інтеграції зазначених елементів навчання.

Як відомо, синергетика – теорія самоорганізації в системах різноманітної природи. Принцип самоорганізації запропонованої нами моделі полягає у можливості проектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку.

Необхідно підкреслити, що можливість приєднуватися слухачам до будь якого типу навчання у зручний час та робити власний вибір, реалізує одночасно і принцип самоорганізації синергетичних моделей освітніх систем і принцип свободи вибору слухачів. Як зазначено у праці Е. Лузік «Синергетична модель розвитку вищої професійної освіти» [23] реалізація принципу свободи вибору у освітньому процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самоорганізації слухачів, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від навчального середовища, оскільки навчальна діяльність тут значно активізується; викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою освітнього процесу; структура освітнього процесу стає мобільнішою, змінюючись відповідно до обраного варіанта; методи навчання збагачуються самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням

особистості; свобода вибору характеризує взаємозв'язок і взаємодію учасників освітнього процесу.

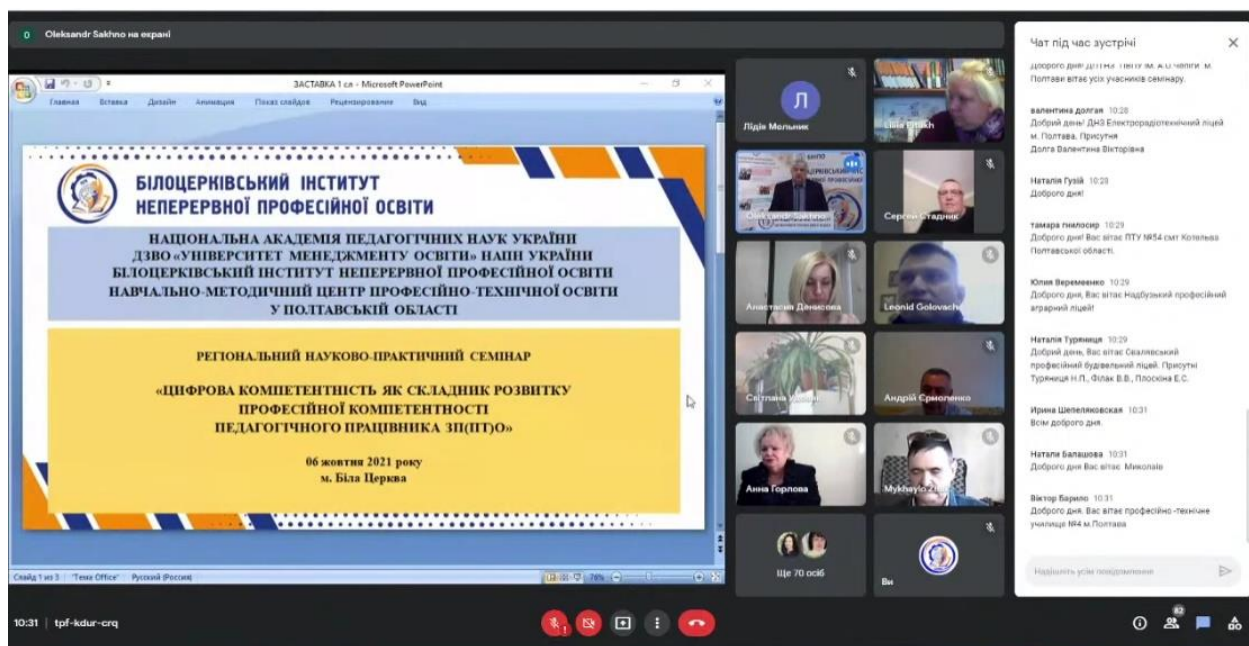


Рис. 5.3.4. Участь педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у Регіональному науково-практичному семінарі «Цифрова компетентність як вагомий складник професійної компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О»

У результаті проходження навчання в «Онлайн-студії цифрових технологій» передбачено:

- підвищення загального рівня цифрової компетентності, педагогів які підвищують кваліфікацію, у тому числі і грамотності в галузі даних, та мобільної грамотності;
- формування позитивного ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності, гнучкість, готовність до змін, прагнення до постійного професійного розвитку;
- отримання системи знань щодо сутності, завдань, основних характеристик, стану розвитку та напрямів використання цифрових технологій в освіті, особливостей використання в освітній галузі цифрових технологій колективної комунікації; а також навичок та уявлень, необхідних для використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Педагоги отримують знання і розуміння: 1) сутності понять «цифрові технології», «цифровізація», «дистанційна освіта», «візуалізація даних», «інтерактивне навчальне середовище», «віртуальна реальність (VR)», «доповнена реальність (AR)», «кібербезпека», тощо; 2) класифікації засобів цифровізації освіти; 3) основ цифрової грамотності, грамотності в галузі даних, мобільної грамотності та культури; 4) функціональних можливості електронних освітніх ресурсів; 5) особливостей використання в освітній галузі цифрових технологій колективної комунікації; 6) понять захисту авторських прав, основи міжнародного та національного законодавства у сфері інтелектуальної власності; 7) переваг та недоліків впровадження цифровізації освіти; 8) критеріїв оцінки інформаційної безпеки та стратегій і заходів її забезпечення; 9) роботи з програмними засобами для створення електронних підручників та персональних веб-сайтів, а також їх можливостями; 10) засобів створення спільного цифрового середовища; 11) основ інформаційної безпеки та захисту

авторських прав; 12) напрямів розвитку цифрових технологій, що будуть використовуватись у Освіті 4.0.

Розвинуті вміння: 1) використовувати цифрові технології для організації освітнього процесу у ЗП(ПТ)О; 2) розробляти дидактичні та методичні матеріали за допомогою Інструментів візуалізації даних: 3d моделювання, дизайн інфографіки, інтелект-карти, таймлайни в освіті, QR-коди, хмари слів; 3) виявляти та ідентифікувати інформаційні загрози; 4) пропонувати і здійснювати ефективні способи цифрової колективної комунікації; 5) розробляти та використовувати системи електронного тестування та аналітики в освітньому процесі; 6) вести веб-щоденник (блог), спільноту в соціальній мережі тощо; 7) використовувати міжнародні та українські освітні платформи, а також платформи та ресурси для самоосвіти викладачів; 8) використовувати спеціалізовані цифрові розробки у професійній діяльності, тощо.

Реалізація таких ефективних освітніх проектів як «Школа педагогічного коучингу» та «Онлайн студія цифрових технологій» базується на використанні інформаційного середовища Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (рис. 5.3.5), яке складається з освітньої платформи profosvita.org, веб-порталу інституту – binpo.com.ua та центру для командної роботи БІНПО в Office 365 від Microsoft – Microsoft Teams.

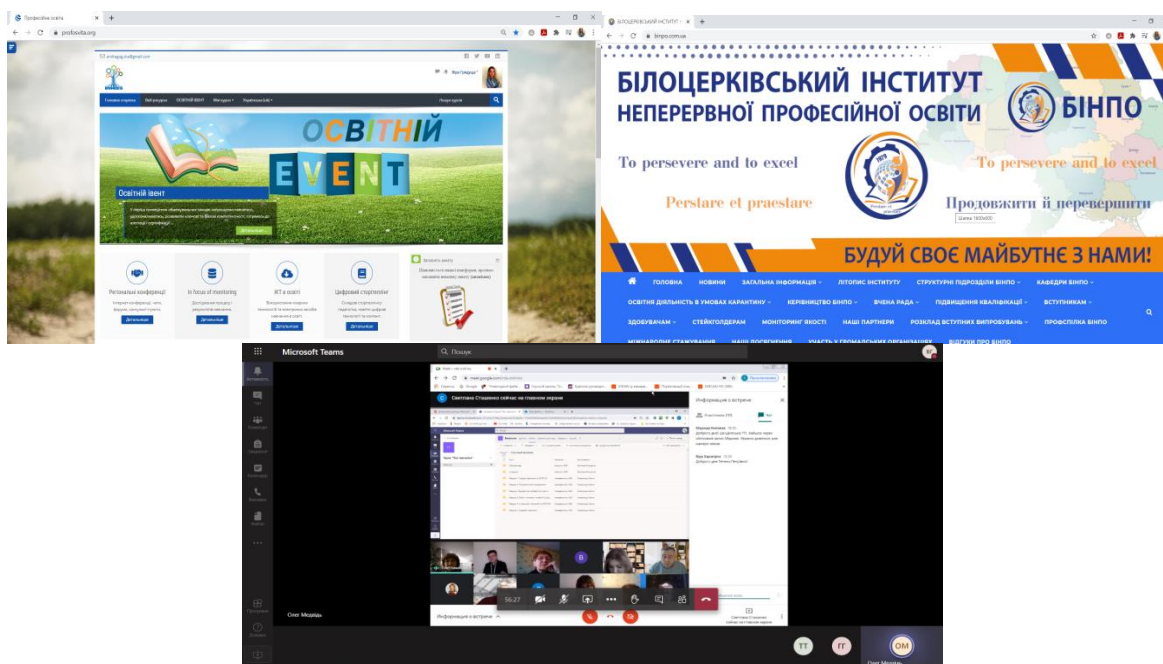


Рис. 5.3.5. Цифрове середовище Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

Основним призначенням інформаційного середовища БІНПО є:

1. Поетапне вирішення задач цифровізації освіти.
2. Формування інформаційного освітнього середовища інституту.
3. Впровадження цифрових технологій в освітній і управлінські процеси.
4. Інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу.
5. Електронний документообіг.
6. Доступність даних.
7. Прозорість та ефективність освітніх послуг.
8. Розвиток цифрових компетентностей усіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Глобальні трансформації світової політики, подальша інтеграція України у всесвітній інформаційний простір потребують низки системних дій та заходів щодо формування цифрового суспільства та відповідної загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення науки, освіти, культури, охорони здоров'я тощо. Перед системою освіти постали нові виклики, пов'язані із забезпеченням безперервності освітнього процесу, спроможністю закладів усіх рівнів освіти забезпечити якість і сталість здобуття освіти, необхідністю розвитку дистанційної форми здобуття освіти. Усе це спонукає посилювати складові реформи освітньої галузі, що стосуються діджиталізації освітнього середовища. Цифровізація та кросплатформовість, тобто вміння впроваджувати цифрові технології та працювати з ними, вже сьогодні є негайною необхідністю для більшості спеціалізацій. Особливістю цифрової компетентності є мультиплікативний ефект, який полягає в тому, що завдяки їй з'являються додаткові переваги щодо можливостей більш ефективнішого набуття компетентностей в багатьох інших сферах. Цифрові технології відкривають виняткові можливості для розвитку української економіки у напрямі інноваційності та підвищення якості життя громадян.

Однак сьогодні в українському суспільстві, освіті, у тому числі і професійній освіті, існує цифровий розрив. Вміння користуватися цифровими технологіями виявляються неявними та несистематизованими знаннями, що отримані, як правило, через серію власних проб і помилок. Педагоги в цілому менше залучені в життя онлайн, ніж учні.

Отже, варто зазначити, що якість цифрової освіти визначається оновленням змістового складника освітніх програм у напрямі їх цифровізації, формуванням культури сприймання сучасного цифрового контенту, формуванням та розвитком навичок цифрової діяльності; взаємозбагачуючим досвідом між закладами та установами освіти щодо застосування цифрових технологій в освітньому процесі та управлінській діяльності, мотивацією кадрового складу сфери освіти до змін в результаті цифровізації економіки країни тощо.

Базові принципи застосування цифрових технологій у сфері цифровізації освіти повинні ґрунтуватися на людиноцентричному підході; цінності особистості, інтелекту, таланту та прагнення до саморозвитку.

Цифровізація повинна бути невід'ємним складником сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти та сприяти розвитку цифрової компетентності, у тому числі грамотності у галузі даних та мобільної грамотності, педагогічних працівників через удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та відповідального використання та взаємодії з цифровими технологіями для освіти, роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві; побудові індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності в умовах зміни комунікаційних переваг.

Актуальною проблемою сьогодення є розробка таких освітніх моделей, які здатні модернізувати традиційні форми навчання та враховувати нестабільність і випадковість сучасного глобального світу. На нашу думку, вирішенням цієї задачі є об'єднання компетентнісного, праксеологічного і синергетичних підходів тощо. Нами запропонована компетентнісно орієнтована модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної освіти «Онлайн-студія цифрових технологій», яка об'єднує в собі зазначені підходи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глоссарий терминов по внутреннему контролю. PEMPAL IACOP, 2020. URL: https://www.pempal.org/sites/pempal/files/IACOP/glossary_ru_pages.pdf
2. Діденко В.Ф. Філософія: проблеми, категорії, теорії: навч. посіб. К.: Педагогіка. 1996. 190 с

3. Інноваційна економіка в глобалізованому світі: інституціональний базис формування та траєкторія розвитку: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп, 2019. 492 с.
4. Колегія МОН схвалила Стратегію розвитку професійно-технічної освіти до 2023 року. Урядовий портал: веб ресурс. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/kolegiya-mon-shvalila-strategiyu-rozvitku-profesijno-tehnichnoyi-osviti-do-2023-roku>.
5. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки: Розпорядження № 67-р. від 17.01.2018 р. Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>.
6. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. МОН України: веб ресурс. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya>
7. Лузік Е.В. Синергетична модель розвитку вищої професійної освіти. Вісник НАУ. №7. 2015. URL: <https://jrnل.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10232>.
8. Мінцифра оприлюднює Рамку цифрової компетентності для громадян. Міністерство та Комітет цифрової трансформації. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoyi-kompetentnosti-dlya-gromadyan?fbclid=IwAR3EmNSz2IDRQCC2WyrZfGde5kvwnYaQrdnnIpVy4ysYcbbJ1rQvwPVIdOw>.
9. Національна економічна стратегія на період до 2030 року: Постанова Кабінету Міністрів України № 179. 03 березня 2021 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/prozatverdzhennya-nacionalnoyi-eko-a179>.
10. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротникова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. спецвип. С. 1-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_spetsvip_41
11. Пишуліна О. Дві сторони цифрових технологій: "цифрова диктатура" або збереження стійкості. Сфера зайнятості і доходів в умовах цифрової економіки: механізми регулювання, виклики та доміанти розвитку: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 23 жовтня 2019 р. URL: <https://razumkov.org.ua/statti/dvi-storony-tsifrovoyi-tehnologii-tsifrova-dyktatura-abo-zberezhennia-stiikosti>.
12. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР. Голос України. 1998.
13. Професійна освіта. МОН України: веб-сайт. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/profesiyno-tehnichna-osvita>.
14. Сіленко А. Цифрова нерівність як глобальна соціально-політична проблема. Політичний менеджмент. 2006. № 3. С. 51-61. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PoMe_2006_3_6.
15. Словник української мови: веб-сайт. Академія наук України. URL: <http://sum.in.ua/>.
16. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень. К.: Знання, 2005. 309 с.
17. Удовик О., Москаленко О., Килимник М. Подолання цифрового розриву в Україні: людиноцентричний підхід. UNDP Україна. 28.01.2020. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/blog/2020/bridging-the-digital-divide-in-ukraine--a-human-centric-approach.html>.
18. Філософський енциклопедичний словник: Праксеологія / гол. ред. В.І.Шинкарук. Київ: Інститут філософії ім. Г.Сковороди НАН України, 2002. 742 с.
19. Харківська А.А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2020. № 66. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6318/1/12.pdf>.

20. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Міністерстві економічного розвитку і торгівлі України: веб-сайт. 2016. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
21. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Економічна кібернетика. К.: КНЕУ, 2004. 231 с.
22. Agenda21. United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>.
23. Coward Chris, Fellows Michelle. The Digital Skills Toolkit. ITU: веб-сайт. URL: <https://www.itu.int/myitu/-/media/Publications/2018-Publications/BDT-2018/En---Digital-Skills-Toolkit.pdf>.
24. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. European Union: веб-сайт. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
25. European Working Conditions Surveys (EWCS). European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/european-working-conditions-surveys-ewcs>.
26. Roadmap for Digital Cooperation. Report of the Secretary-General. United Nations publication. New York, 2020. URL: <https://www.un.org/en/content/digital-cooperation-roadmap/>.
27. Susan K. Taylor Heather Creech Technical–Vocational Education for Sustainable Development in Manitoba. The International Institute for Sustainable Development, 2012. URL: <https://www.iisd.org/>.
What is studio teaching? URL: <https://serc.carleton.edu/introgeo/studio/what.html>

КОРИСНІ ПОСИЛАННЯ З ПИТАНЬ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Вебсайт ООН:

<https://www.un.org/en>

Вебсайт ООН ЦСР:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Статистичний відділ ООН:

<https://unstats.un.org/home/>

Глобальні показники ЦСР:

<https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>

Метадані глобальних показників ЦСР:

<https://unstats.un.org/sdgs/metadata/>

**Резолюція Генеральної Асамблеї ООН щодо перетворення нашого світу:
Порядок денний у галузі сталого розвитку на період до 2030 року
(A/RES/70/313):**

<https://undocs.org/en/A/RES/70/1>

**Резолюція Генеральної Асамблеї ООН щодо роботи Статистичної
комісії, пов'язаної з діяльністю по реалізації Порядку денного у галузі
сталого розвитку на період до 2030 року (A/RES/71/313):**

<https://undocs.org/A/RES/71/313>

**Звіт шістдесят третього пленарного засідання Конференції європейських
статистиків (ECE/CES/89/Add.1):**

https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/2015/CES_89_Add.1-E.pdf

Профіль ЦСР України на сайті статистичного відділу ООН:

<https://country-profiles.unstatshub.org/ukr#>

**Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна –
2020» (від 12 січня 2015 р., № 5/2015).**

<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>

Стратегія сталого розвитку України до 2030 року.

<http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>.

Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна».

[http://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=6f446a44-9bba-41b0-8642-8db3593e696e&title=NatsionalnaDopovid-tsiliStalogoRozvitku-Ukraina.](http://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=6f446a44-9bba-41b0-8642-8db3593e696e&title=NatsionalnaDopovid-tsiliStalogoRozvitku-Ukraina)

Scientific publication

(in Ukrainian)

**IMPROVEMENT OF MODERN ADVANCED TRAINING
MODELS OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE
CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Collective monograph

All materials are given in the monograph in the author's edition

Approved for 24.12.2021

Format. Offset printing

Risograph printing. Typeface Times.

Conventional printed sheets 10,0

Edition of 300 copies.

